ISSN 1512-8784
UDK 374.7 VOL. XXI
Broj 2 2021.
Bosna i Hercegovina

Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal for Adult Education and Culture

ISSN 1512-8784
UDK 374.7

Broj 11 2021.

Bosna i Hercegovina

Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal for Adult Education and Culture

IZDAVAČ/PUBLISHER
JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo

ZA IZDAVAČA/FOR THE PUBLISHER
Jasmin Duraković, dipl. sociolog

REDAKCIJA ČASOPISA/EDITORIAL BOARD
prof. dr. Senada Dizdar, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Branislava Knežić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
prof. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Katarina Popović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, ICAE
dr. sc. Emir Avdagić, DVV International, Ured u Bosni i Hercegovini
prof. dr. Haris Cerić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu
doc. dr. Amina Isanović Hadžiomerović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog, JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE/HONORARY EDITORIAL BOARD
akademkinja Adila Pašalić Kreso, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine
prof. dr. Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
prof. dr. Miomir Despotović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb
prof. dr. Radivoje Kulić, Univerzitet u Prištini, Kosovska Mitrovica
prof. dr. Jusuf Žiga, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
Narcis Hošo, prof., Sarajevo

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA/EDITOR IN CHIEF
doc. dr. Amina Isanović Hadžiomerović

LEKTORICA/PROOFREAD BY:
mr. Sandra Zlotrg

PRIJEVOD I LEKTURA ZA ENGLESKI JEZIK/ENGLISH TRANSLATION AND PROOFREADING
Midhat Efendira, prof.

PRIJEVOD NA NJEMAČKI JEZIK/GERMAN TRANSLATION AND PROOFREADING
Aida Fatić

DTP Indira Isanović

ŠTAMPA/PRESS Blicdruk d.o.o., Sarajevo

ISSN 1512-8784 (Print)
ISSN 2744-2047 (Online)
DOI 10.53617/issn2744-2047.2021.21.2

ADRESA IZDAVAČA/PUBLISHER'S ADDRESS
JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
Branilaca Sarajeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 407 654; tel/fax: +387 33 586 771
e-mail: info@bkc.ba
web: www.bkc.ba

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva kulture i sporta Kantona Sarajevo, Ministarstva za nauku, visoko obrazovanje i mlade Kantona Sarajevo i Fondacije za izdavaštvo Sarajevo.
Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 100 primjeraka.
Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29.10.2001. godine, časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.
Časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» indeksiran je u C.E.E.O.L. i EBSCO bazama.

The journal is published with the financial support of the Ministry of Culture and Sports of the Sarajevo Canton, Ministry of Education, Science and Youth of Sarajevo Canton and the Sarajevo Publishing Foundation.
The journal is published twice a year with a print run of 100 copies.
By the decision of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of FBiH number: 02-15-6646/01, dated October 29, 2001, the Journal of Adult Education was exempted from sales tax and was included in the media register.
The Journal of Adult Education is indexed in the CEEOL and EBSCO databases.

Sadržaj:

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice 9

Članci

Mirjana Mavrak
Andragoški ogledi u doba pandemije: Alternacije i alternative u obrazovanju odraslih 19

Katarina Popović
Destruktivan pohod cjeloživotnog obrazovanja 53

Tihomir Žiljak
Ciljevi europskih politika obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID-19 79

Dženeta Camović, Amina Đipa
Etabliranje kreativnosti kao ključne vještine za 21. stoljeće – uloga visokoškolske nastave u poticanju kreativnih potencijala studenata 99

Prikaz knjige

Amir Pušina
Andragoška recepcija književnog djela 125

Amina Smajović
Kultivisanje kreativnosti kao osnova održivog obrazovanja budućnosti 131

Content:

Editorial 9

Articles

Mirjana Mavrak
Andragogical Essay in Time of Pandemia: Alternations and Alterntives in Adult Education 19

Katarina Popović
Destructive March of Lifelong Learning 53

Tihomir Žiljak
Goals of European Adult Education Policies at Time of COVID-19 Pandemic 79

Dženeta Camović, Amina Đipa
Establishing Creativity as Key Skill for 21st Century – Role of Higher Education in Encouraging Students' Creative Potential 99

Book Review

Amir Pušina
Andragogical Reception of Literary Work 125

Amina Smajović
Cultivating Creativity as Basis for Sustainable Education of Future 131

Inhalt:

Einführungswort der Chefredakteurin 9

Artikel

Mirjana Mavrak
Andragogische Experimente im Zeitalter der Pandemie: Alternationen und Alternativen in der Erwachsenenbildung 19

Katarina Popović
Der Zerstörungsmarsch der lebenslangen Bildung 53

Tihomir Žiljak
Ziele der europäischen Erwachsenenbildungspolitik in Zeiten der COVID-19-Pandemie 79

Dženeta Camović, Amina Đipa
Durchsetzung der Kreativität als einer Schlüsselkompetenz für das 21. Jahrhundert – die Rolle des Hochschulunterrichts bei der Förderung des kreativen Potenzials von Studierenden 99

Buchpräsentation

Amir Pušina
Andragogische Aufnahme eines literarischen Werkes 125

Amina Smajović
Förderung der Kreativität als Grundlage für die nachhaltige Bildung 131

образовање одраслих

obrazovanje odraslih

образовање одраслих

obrazovanje odraslih

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice

Ovaj broj časopisa *Obrazovanje odraslih* izlazi pod naslovom „Perspektive i izazovi obrazovanja odraslih u postpandemijskom dobu". Namjera nam je bila da na taj način obilježimo dvadesetu godišnjicu izlaženja časopisa i prisjetimo se prvog broja objavljenog 2001. godine sa temom „Perspektive i problemi obrazovanja odraslih" pod uredničkim vođenjem profesora Muje Slatine. U ovom broju tretirani su ključni izazovi obrazovanja odraslih na pragu 21. stoljeća. Vrijeme u kojem se nalazimo također je prijelomno i traži promišljen odgovor na predstojeće izazove. Željeli smo otvoriti prostor za preispitivanje trenutnih i dolazećih izazova u polju obrazovanja odraslih na lokalnom i međunarodnom nivou imajući na umu trenutnu (post)pandemijsku situaciju. Pristiglo je ukupno osam članaka i dva prikaza knjiga. U recenzentskom postupku učestvovalo je 16 recenzentica i recenzenata iz Bosne i Hercegovine i inostranstva, koji su nakon studioznog vrednovanja povjerenih rukopisa preporučili za objavljivanje četiri članka.

Svaki od odabranih članaka otvara nove perspektive obrazovanja odraslih i osvjetljava dolazeće izazove, kako na nivou funkcioniranja sistema i obrazovnih politika, tako i na nivou neposrednog obrazovnog rada.

Članak Mirjane Mavrak pod naslovom „Andragoški ogledi u doba pandemije: Alternacije i alternative u obrazovanju odraslih" govori o traganju za novom obrazovnom paradigmom na univerzitetskom nivou. Razrađujući andragoški pristup u radu sa studentima kao (nadolazećim) odraslima, autorica istovremeno daje vrijedne refleksije na poučavanje poučavatelja. U obradi teme primijenjen je autobiografski metod, čiji se metodološki i didaktički potencijali raskriljuju kroz tekst. U metodološkom smislu, autobiografski metod je omogućio neposredan pristup autentičnom iskustvu koje nakon kritičkog sagledavanja postaje paradigmatičnim. U didaktičkom smislu, autobiografskim pristupom članak angažira čitaoca/čitateljicu u procesu transformiranja nastavnog pristupa od onog koji najprije pribjegava alternacijama u odnosu na ustaljenu praksu do onog koji traga za alternativama – kreativnim inovacijama. Tek će alternative u konačnici dovesti do promjene obrazovne paradigme. Za razumijevanje teksta ključna je jasna razgraničenost pojmova alternacije i alternative, pri čemu je „alternacija pandan postojećoj praksi, a alternativa je sadržajna, metodička i morfološka inovacija". Očekujemo da će članak inspirirati nastavnike na

svim nivoima u nastojanju da alternaciju u nastavi transformiraju u kreativnu alternativu.

U članku „Destruktivan pohod celoživotnog učenja“ Katarina Popović istražuje teorijske, terminološke, konceptualne i ideološke pozadine koncepata obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja. Uspostavljena je jasna distinkcija između ova dva, naizgled, komplementarna koncepta. Prikazan je odnos između humanistički shvaćenog obrazovanja koje implicira lični razvoj i samoostvarenje, te ekonomiziranog pristupa obrazovanju kroz njegovu redukciju na izobraženost i zapošljivost. Posmatrane su implikacije i uzroci izlaska obrazovanja odraslih iz okvira odgojno-obrazovnih sistema, te planirane politike u ovoj oblasti, u zonu individualne samoaktivnosti pojedinca na tržištu rada u sve više neoliberalno shvaćenim evropskim društvima. Autorica zaključuje kako će svijet nastaviti tragati za konceptom obrazovanja koje može da prati, podrži ili bar objasni razvoj koji se brzo, ali neujednačeno dešava.

Uvodeći elemente historijskog institucionalizma, diskurzivnog institucionalizma i racionalnog izbora, Tihomir Žiljak analizira promjene ciljeva politika obrazovanja odraslih u evropskom obrazovnom prostoru u vrijeme pandemije COVID-19. Duboko svjestan ograničenosti analiziranja nezavršenih procesa, autor zaključuje kako je moguće tek naznačiti koji su obrazovni ciljevi postavljeni, ali nije moguće predvidjeti njihovu trajnost i sve varijacije nakon završetka pandemije COVID-19. Iz autorovih analiza razvidno je kako je pet prioritetnih područja postavljenih u *Evropskom programu za učenje odraslih 2021–2030.* bilo prisutno i u prethodnim razdobljima. Odluke koje su donošene u nastojanju da se odgovori izazovima pandemije samo su u prvi plan donijele već prisutne ciljeve i instrumente te naglasile prioritetnost zelene i digitalne tranzicije. Mikrokvalifikacije i individualni računi za učenje su elaborirani kao alati kojima se nastoji osigurati fleksibilno, modularno, uključivo i prema potrebama usmjereno obrazovanje odraslih.

Diskutirajući o kreativnosti kao ključnoj vještini za 21. stoljeće, Dženeta Camović i Amina Đipa preispituju futurološku orijentaciju obrazovanja u uslovima sve veće neizvjesnosti i nestabilnosti. Kao odgovor na takav društveni ambijent, autorice predlažu aktuelizaciju kreativnosti kao elementa procesa i rezultata visokoškolske nastave. Ovo držimo naročito značajnim u kontekstu vladajućeg kompetencijskog razumijevanja rezultata visokoškolskog obrazovanja,

gdje je primjetna neobična skrajnutost kreativnosti. Rad je značajan prilog kako razumijevanju samog fenomena kreativnosti, posebice u visokoškolskoj nastavi, tako i postavljanju smjernica razvojnih pravaca visokog obrazovanja. Sintetiziranjem dominantnih pristupa u određenju vještina za budućnost, autorice zaključuju kako je težište na nerutinskim kognitivnim i interpersonalnim kompetencijama, posebno kritičkom i kreativnom mišljenju, rješavanju problema te socijalnoj i emocionalnoj inteligenciji. Iako je eksplicitno ne imenuju, navedeni modeli kao da prizivaju kreativnost kao kognitivnu i moralnu vještinu spasonosno potrebnu u vremenu koje dolazi.

Čini nam veliko zadovoljstvo što u ovom broju možemo objaviti prikaz knjige autorice Mirjane Mavrak pod naslovom *Andragoška recepcija književnog teksta* koji potpisuje Amir Pušina. Riječ je o knjizi koja je rezultat dugogodišnjeg naučno-istraživačkog i nastavničkog djelovanja profesorice Mavrak u polju obrazovanja odraslih, nastojanja za kreativnim oblikovanjem kako sebe kao predavačice tako i nastavnog procesa. Objavljivanje ovog djela predstavlja poseban događaj u andragogijskoj literaturi na južnoslavenskim jezicima – ne samo zbog svježine promišljanja i interpretacija – nego i zbog činjenice da se njime otvara prostor za punu afirmaciju koncepta *Bildunga,* gdje se u obrazovni proces ulijevaju humanističke vrijednosti književnih tekstova oplemenjujući ga.

Prikaz knjige koji potpisuje Amina Smajović također je posvećen kreativnosti. Djelo *Sculpting New Creativities in Primary Education* slijedi filozofiju višestruke kreativnosti jer se kreativnost ispoljava na različite načine. Obraćajući se nastavnicima osnovnog obrazovanja, djelo može biti korisno štivo u programima profesionalnog usavršavanja nastavnika, te služiti njihovom osnaživanju za preispitivanje vlastite obrazovne filozofije i traganje za novim obrazovnim paradigmama.

Prije nego što vas prepustim zadovoljstvu čitanja predstavljenih tekstova, dozvolite da se kratko osvrnem na proces pripreme broja i činjenicu da ovaj broj izlazi sa zakašnjenjem. Pandemijski i postpandemijski uslovi su postavili specifične izazove pred naučno-istraživački rad, namećući borbu za sustizanje rokova u novoj organizaciji vremena gdje su granice između rada i odmora skoro potpuno iščezle, te borbu za očuvanje fizičkog i mentalnog zdravlja.

Ovo je prilika da se u ime Redakcije časopisa najsrdačnije zahvalim dugogodišnjim članicama Redakcije, profesorici Šefiki Alibabić i profesorici

Mirjani Mavrak, na njihovom doprinosu u razvoju časopisa, održavanju kontinuiteta izlaženja i postizanju sadašnjeg kvaliteta. Profesorice postaju počasne članice Redakcije časopisa *Obrazovanje odraslih,* a dobrodošlicu u radni sastav Uredništva iskazujem: profesorici Katarini Popović (Beograd), profesoru Harisu Ceriću (Sarajevo) i profesorici Morani Koludrović (Split). Izuzetna nam je čast što u treću deceniju časopisa *Obrazovanje odraslih* ulazimo obogaćeni renomiranim članicama i članovima Redakcije i Počasne redakcije.

Iskazujem duboku zahvalnost recenzenticama i recenzentima spomenutim u ovom broju, koji su doprinijeli kvaliteti XXI sveska. Na kraju, želim pozvati kolegice i kolege da svojim prilozima doprinesu svesku XXII, te da prate obavještenja na zvaničnoj stranici časopisa *Obrazovanje odraslih:* https://ccu.bkc.ba/.

Amina Isanović Hadžiomerović

Editorial

The present issue of the Journal of *Adult Education* is published under the title "Perspectives and challenges of adult education in the post-pandemic times". Our intention was to mark the twentieth anniversary of the publication of the Journal in this way and to remember the first issue published in 2001 with the topic "Perspectives and problems of adult education" under the editorial guidance of Professor Mujo Slatina. In the aforementioned issue, the key challenges of adult education at the wake of the 21st century were treated. The present moment is also critical and requires a thoughtful response to the upcoming challenges. We wanted to open an arena for reviewing the current and upcoming challenges in the field of adult education at the local and international level, keeping in mind the current (post)pandemic situation. A total of eight articles and two book reviews were submitted, which were evaluated by 16 reviewers from Bosnia and Herzegovina and abroad. After a studious evaluation of the submitted manuscripts, four articles were recommended for publication.

Each of the selected articles opens new perspectives on adult education and sheds light on upcoming challenges, both at the level of the functioning of the system and educational policies, and at the level of direct educational work.

Mirjana Mavrak's opening article entitled "Andragogical Essay in Age of Pandemics: Alternations and Alternatives in Adult Education" is about the search for a new educational paradigm at the university level. Elaborating the andragogical approach in working with students as (emerging) adults, the author offers valuable reflections on the teacher training processes, in general. The autobiographical method is applied in treating the topic. Its methodological and didactical potentials are revealed through the text. In a methodological sense, the autobiographical method enabled immediate access to an authentic experience that after a critical consideration becomes paradigmatic. In a didactic sense, with an autobiographical approach, the article engages the reader in the process of transforming the teaching approach from one that first resorts to alternations of the established practices to one that searches for alternatives – creative innovations. Only alternatives will ultimately lead to a change in the educational paradigm. A clear demarcation of the terms alternation and alternative is crucial for understanding the text, where "…alternation is the counterpart of existing practice, and the alternative is innovation in terms of content, methodology and

morphology." We expect that the article will inspire teachers at all levels in their efforts to transform alternation in teaching into a creative alternative.

In the article "Destructive March of Lifelong Learning" Katarina Popović explores the theoretical, terminological, conceptual and ideological backdrops of the concepts of adult education and lifelong learning. A clear distinction has been established between these two apparently complementary concepts. The relationship between humanistic understanding of education, which implies personal development and self-realization, and the economized approach to education through its reduction to skillfulness and employability is presented. The implications and causes of pushing adult education from educational systems and intentional policies into the zone of self-activity of the individual at the labor market in increasingly neoliberal European societies are observed. The author concludes that the world will continue to search for the concept of education that can follow, support or at least explain the development that is happening quickly but unevenly.

Introducing elements of historical institutionalism, discursive institutionalism and rational choice, Tihomir Žiljak analyzes the changes in the goals of adult education policies in the European educational space during the COVID-19 pandemic. Being deeply aware of the limitations of analyzing unfinished processes, the author concludes that it is only possible to indicate which educational goals have been set, but it is not possible to predict their durability and all variations after the end of the COVID-19 pandemic. It is clear from author's analyses that the five priority areas set in the *New European Agenda for Adult Learning 2021-2030* were also present in previous periods. The decisions that were made in an effort to respond to the challenges of the pandemic only brought the already existing goals and instruments to the fore and emphasized the green and digital transition. Micro-qualifications and individual learning accounts have been elaborated as tools to ensure flexible, modular, inclusive and needs-oriented adult education.

Discussing creativity as a key skill for the 21st century, Dženeta Camović and Amina Đipa revisit futurological orientation of education in conditions of increasing uncertainty and instability. As a response to such a social environment, the authors propose the actualization of creativity as an element of the process as well as result of higher education teaching. We consider this to be particularly

significant in the context of the prevailing understanding of competencies as the desired results of higher education, where an unusual marginalization of creativity is noticeable. The article is a remarkable contribution both to the understanding of the phenomenon of creativity itself, especially in higher education teaching, and to the setting of guidelines of the further development of higher education. By synthesizing dominant approaches in determining skills for the future, the authors conclude that the focus is on non-routine cognitive and interpersonal competencies, especially critical and creative thinking, problem solving, and social and emotional intelligence. Although they do not explicitly name it, the mentioned models seem to invoke creativity as a cognitive and moral power that will be needed for "salvation" in the times to come.

It is my great pleasure that this issue brings the review of the book by Mirjana Mavrak entitled *Andragoška recepcija književnog teksta.* The author of the book review is Amir Pušina. The book comes as a result of many years of scientific research and teaching activities in the field of adult education, an effort to creatively shape own teaching profile and the teaching process. The publication of this book represents a special event in andragogic literature in South Slavic languages – not only because of the freshness of the thought and interpretations – but also because of the fact that it opens up space for the full affirmation of the *Bildung,* the concept that infuses humanistic values of literary texts into the educational process.

Amina Smajović also reviewed a book dedicated to creativity. *Sculpting New Creativities in Primary Education* follows the philosophy of multiple creativities, maintaining that creativity is manifested in different ways. Addressing primary education teachers, the book can be a useful reader in teacher professional development programs, and serve to encourage them for reconsidering their own educational philosophy and searching for new educational paradigms.

Before I leave you to the pleasure of reading the selected articles, let me briefly reflect on the process of preparing this issue and the fact that it is being released later than expected. Pandemic and post-pandemic conditions have posed specific challenges to scientific and research work, imposing a struggle to meet deadlines in a new time arrangement in which the boundaries between work and leisure have almost completely disappeared, as well as a struggle to preserve physical and mental health.

This is an opportunity to express heartfelt thanks to the long-time members of the Editorial Board, Professor Šefika Alibabić and Professor Mirjana Mavrak, for their remarkable contribution to the development of the Journal, maintaining continuity of its publication and achieving the current quality. The Professors are accepted as honorary members of the Editorial Board, and I would like to welcome the new members of the acting Editorial Board: Professor Katarina Popović (Belgrade), Professor Haris Cerić (Sarajevo) and Professor Morana Koludrović (Split). We are profoundly honored to step into the third decade of the Journal of *Adult Education* enriched by the renowned members of the Editorial Board and Honorary Editorial Board.

I express my deep gratitude to the reviewers mentioned in this issue, who contributed to the quality of Volume XXI. Lastly, I would like to invite colleagues to contribute to the Volume XXII, and to follow the notifications on the Journal's official webpage: https://ccu.bkc.ba/.

Amina Isanović Hadžiomerović

Članci

Articles

Obrazovanje odraslih/Adult Education, ISSN 1512-8784, Broj 11 - 2021., str. 19-52
UDK: 37.018.43:004.738.5]:[616.98:578.834
DOI: 10.53617/issn2744-2047.2021.21.2.19
Izvorni naučni rad/Original scientific paper
Primljeno/Received: 01.12.2021.
Prihvaćeno/Accepted: 07.06.2022.

Mirjana Mavrak[1]

Andragoški ogledi u doba pandemije: Alternacije i alternative u obrazovanju odraslih

Sažetak: Rad tematizira aktivno suočavanje s pandemijom kao kriznom situacijom u širokom prostoru obrazovanja odraslih. *Krizne intervencije u obrazovanju*, kao kombinacija edukoloških i psiholoških teorijskih koncepata, bit će ilustrirane pomacima u *mikroandragoškom djelovanju na sveučilištu* kroz usporedbu sadržaja i procesa nastavnog rada tijekom tri semestra u kojima se nastava (predavanja, vježbe, mentoriranje, ispiti) u cijelosti odvijala elektronskom komunikacijom. Naglasak je na poimanju *alternacija i alternativa u obrazovanju odraslih*, kao pojmova o kojima bi andragoški eksperti trebali poučavati poučavatelje na svim razinama obrazovanja, a zaključci se izvode temeljem promatranja *andragoga u interakciji sa ukupnim socijalnim poljem*: osobni pristanak na promjenu (Ja-andragog), kontrola nad ciljevima i ishodima učenja (institucija i polaznici), voditeljstvo u nastavi izvan šefovskog modela upravljanja (poslušnost i odgovornost u obrazovanju odraslih), samoobrazovanje kao nova stara vještina u učenju odraslog polaznika.

Ključne riječi: alternativno obrazovanje, alternacije u obrazovanju, učenje na daljinu, samoobrazovanje

[1] Prof. dr. Mirjana Mavrak, redovna profesorica, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; e-mail: mmavrak@yahoo.com, mirjana.mavrak@ff.unsa.ba

Pandemija kao kriza, sukob i neizvjesnost

Krizne situacije postoje od pamtivijeka. Kriza je stanje izazvano nedostatkom, uskraćenošću za nešto što je od vitalnog značaja za čovjeka ili za zajednicu ljudi. U svom povijesnom razvoju čovječanstvo stalno korača iz kriznih u mirne periode svojega napretka, što je prirodna smjena mira i nemira u svakom pojedincu, pa tako i u društvenim sustavima. Krizna je situacija spoj kritičnog događaja i niza reakcija koje potom slijede (Langsley et al. 1968: 156).

Postoje neki zajednički elementi svih kriza: postojanje događaja koji je stresan ili traumatičan za pojedinca ili skupinu, manifestiranje njegovih inačica u nekom vremenskom periodu u kojemu je potrebno reorganizirati snage da bi se živjelo, trajanje određenog ponašanja ljudi koje je posljedica kritičnog događaja, a koje najčešće nije uobičajeno ponašanje, nije navika. Kada postoji kriza, ljudske se zajednice lako nađu u međusobnim sukobima, što se dešava i pojedincima. Nedostatak izaziva borbu za vitalno važne resurse kojih nema dovoljno. Sukob je borba između dvije sile iste snage, ali različitog smjera, borba za nešto čega nema za svakog pojedinca u zajedničkom prostoru i vremenu. Konkurencija i takmičenje uvijek u sebi sadrže proces sukobljavanja u kojemu se dvije strane bore za prevlast.

Migrantska kriza koja je od 2018. godine potresala Europu izazvala je mnoštvo sukoba u i među zemljama domaćinima, od onih o tome treba li migrante uopće prihvatiti do onih o prioritetnim ulaganjima u času njihovog prihvata. Migrantska je kriza bila top-tema na svim razinama vlasti, globalno i lokalno, javno i privatno, dok je nije smijenila druga kriza, ona pandemijska, koja je odjednom promijenila kut gledanja na suživot. Kulturne navike, razlike u ekonomskoj, religijskoj, nacionalnoj ili rasnoj pripadnosti zbrisao je virus koji je, točno 100 godina nakon španjolske gripe, usmrtio preko 800 000 ljudskih života, zarazivši pri tom preko 25 000 000 ljudi. O medicinskim posljedicama zaraze svijet je saznavao relativno brzo i lako posredstvom savršene tehnologije i informacijsko-informatičkih sustava. O ekonomskim, socijalnim, psihološkim i obrazovnim posljedicama i danas postoje podaci koji zastrašuju (Popović 2021).

UNESCO 2020. godine govori o nevjerojatnim poremećajima koji se događaju u različitim segmentima života, a koji su posljedica mjera zdravstvene zaštite čovječanstva. U preko 190 zemalja svijeta 1,6 milijardi učenika i studenata

bilo je primorano da napusti obrazovne institucije (Popović 2021), a za mnoge je to značilo doslovno gladovanje, jer su škole u mnogim dijelovima svijeta utočišta za život, a ne samo obrazovne institucije. Skokovito se prešlo na komunikaciju u virtualnom svijetu kompjutorske tehnologije, a da pri tom ni logistički ni kompetencijski okvir za ovaj vid komunikacije nije bio ujednačen u svim ljudskim zajednicama. Komunikacijski su tokovi doživjeli čulnu deprivaciju, jer je kontakt s objektima i među ljudima sveden na čulo vida i sluha, bez dodira, mirisa, okusa. U pandemijskoj COVID-19 situaciji prepoznajemo i postojanje krize i sukoba. Kriza se manifestira nedostatkom znanja o bolesti i lijeku koji pomaže oboljelom, a sukob borbom za nešto čega nema za sve: borbom za radno mjesto, borbom za respirator kao prijeki „lijek" u akutnoj fazi bolesti, borbom za vrstu vakcine koju treba primiti, borbom „antivaksera" i „antimaskera" za slobodu izbora, borbom za posluh prema kriznim stožerima i za odgovornost prema sebi i drugima. Pri tom je čovječanstvo suočeno sa potpunom neizvjesnošću u kojoj su različiti eksperti i voditelji ljudskih zajednica na koljenima, nedosljedni u odlučivanju, spremni na avanturu propitivanja ispravnog rješenja i maglovitog predviđanja budućnosti. Obrazovanje bi pri tom trebalo predstavljati potporu odlukama o zaštiti zdravlja, dok edukatori i sami prolaze kroz osobne drame, dileme i izbore.

Obrazovanje je, kako nas povijest uči, uvijek imalo važnu ulogu u socijalnoj i psihološkoj funkcionalnosti društva, bez obzira je li se odvijalo u kriznoj situaciji ili u svakodnevnici. U redovitom slijedu života obrazovanje se pojavljuje kao faktor napretka koji putem prijenosa znanja i iskustava osigurava ekspertizu koja život čini kvalitetnijim. Diplome stečene izvan krizne situacije omogućavaju znati tko je za što kvalificiran u okviru jedne djelatnosti u društvenom „organizmu". No, u kriznim situacijama obrazovanje ima i dodanu vrijednost kroz naglašenu funkciju održanja mentalne kondicije populacije, te predstavlja polje strukturirane komunikacije u kojoj je važniji kontakt koji ljudi međusobno uspostavljaju nego sam sadržaj oko kojega su se okupili. Održati obrazovni proces živim u kriznoj situaciji znači podržati opstanak.

U svakoj se krizi smjenjuju pasivna i aktivna suočavanja s nedostatkom. Faza depresiranja i tugovanja smjenjuje se s fazom aktivnosti čiji je rezultat kreativna prilagodba pojedinca i zajednice na okolnosti uskraćenosti. Teško da postoji unificirano i sigurno rješenje problema – pandemija traje mnogo duže od očekivanog, pa se od incidenta pretvara u proces traganja za onim što pomaže

u kaosu. Mnogi se odnosi mijenjaju, pa tako oni članovi društva koji su prije pandemije nesretnim sklopom životnih okolnosti bili primorani svoje kronično oboljenje ili razvojnu poteškoću pretvoriti u normalnost postaju eksperti za opstanak. Primjer su djeca koja zbog dugotrajnog liječenja (onkološki pacijenti, na primjer) odsustvuju s nastave i za koje je i prije pandemije učenje na daljinu i opremljenost elektronske učionice na bolničkim odjelima značilo novi način školovanja, bez prekida obrazovnog procesa. U drugoj godini pandemijske krize cijela je populacija bila u situaciji da podrži ovakvu vrstu obrazovanja i da promijeni i način rada i očekivanja i stavove o obrazovnim ishodima. Obrazovanje odraslih nije bilo iznimka, a „potres" promjene u načinu rada posebno je bio težak onom dijelu korisnika koji se označavaju kao digitalne pridošlice, bilo zbog kronološke dobi koja upućuje na to da u djetinjstvu i mladosti nisu bili izloženi ekranizaciji života karakterističnoj za treći milenij, bilo zbog individualne tehnološke deprivacije koja je onemogućila stjecanje kompjutorskih, informatičkih kompetencija. Obrazovna ekspertiza iz koje su pri tom dolazili sudionici novog obrazovnog moda često nije značila ništa za spretnost u informatičkim vještinama, a u praktičnom i teorijskom smislu nastala je istinska zbrka u poimanju procesa koji živimo. Doktori znanosti, iskusni sveučilišni nastavnici i andragoški voditelji različito reagiraju na vlastitu osposobljenost za ekranizaciju obrazovanja, polaznici obrazovnih ciklusa suočavaju se sa novom slobodom i odgovornostima za osobna postignuća, ne pravi se razlika u pojmovima alternacija i alternativa u obrazovanju, a učenje na daljinu umjesto izbora postaje nužnost.

Rad koji ovdje donosim rezultat je ogleda u sveučilišnoj nastavi koji su također bili nužnost, a realizirani su tijekom tri semestra (dva ljetna i jedan zimski) u dvije akademske godine (2019/2020. i 2020/2021). U ubrzanom svijetu u kojemu vlada logika 3E (efikasnost, efektnost i ekonomičnost) teško mi je bilo zadržati vrijednosti koncepta rada s ljudima 3P (pripadanje, privrženost i prilagodba), a o ogledima govorim zato što ni danas nisam sigurna koliko je iskustvo koje donosim primjenjivo u drugom prostoru i vremenu. Ovaj je rad izraz potrebe da ukažem na dvije važne figure u polju andragoškog vođenja:

1. Spremnost andragoškog voditelja da pogleda u sebe kad je u pitanju njegova osobna kreativna prilagodba novonastalim pandemijskim uvjetima obrazovanja.
2. Spremnost andragoškog voditelja za pohvalu sporosti u poplavi brzine u učenju i napredovanju svake vrste.

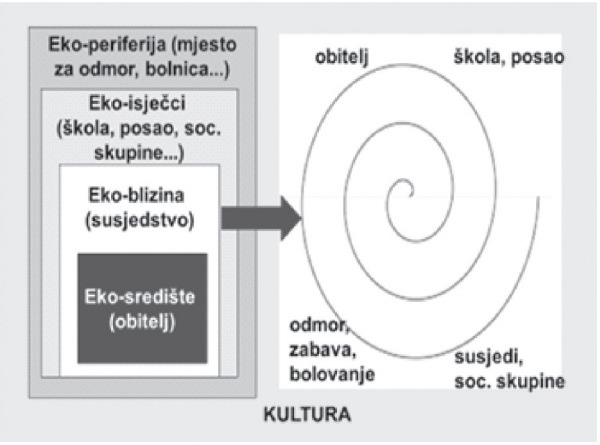
Rad donosi osvrte na andragoška interesiranja s početka stoljeća, transformaciju tog interesiranja potaknutu pandemijskom obrazovnom krizom, te opis promjena koje su u nastavnom procesu bile nužne, ali u trenutku izvedbe nisu garantirale sigurnost uspjeha koja se izričito zahtijeva u svakom obrazovnom procesu. Sveučilišna mikroandragogija je samo jedan dio širokog prostora obrazovanja odraslih i ovdje predstavlja kontekst iz kojega andragog može dodatno učiti o svojim profesionalnim mogućnostima u obrazovnom i socijalnom polju.

Pandemijske okolnosti, obrazovanje odraslih i rad sa studentima

Niti je pandemija u povijesnom sjećanju čovječanstva sasvim novo iskustvo, niti su novi oblici rada, života ili obrazovanja koji su pomogli opstanku u doba suvremene pandemije, ali svakoj je generaciji prethodno iskustvo preneseno narativom i stoga se osobno doživljava kao posebno teško i uznemirujuće. Ono što je zanimljivo, ma koliko nas povijest demantirala, jeste da uporno nastavljamo misliti kako se nama neće dogoditi loš scenarij koji se dešava nekome drugom. To govori o iskonskoj ljudskoj potrebi da se selektivnom pažnjom ili selektivnom osviještenošću odbrani od prijetećih misli – jezikom psihologije rekli bismo da poričemo ili negiramo činjenice koje u nama proizvode bolne osjećaje ili strah. Zaraza se, međutim, tijekom 2020. i 2021. godine širila i više nije bilo pitanja hoće li netko biti pošteđen lošeg scenarija. Bolne misli i strahovanja ostavljane su na stranu, a populacija se koncentrirala na konkretan zadatak preživljavanja. Jedna od kriznih intervencija bila je smanjiti fizički kontakt među članovima društvene zajednice i dati što više jednostavnih uputa da ono što smo u djetinjstvu stekli kao higijenske i kulturne navike sada „podebljamo“: propisno pranje ruku (20-30 sekundi), zaštita nosa i usta pri kašljanju i kihanju, odlaganje upotrijebljene maramice u smeće umjesto u džep, suzdržavanje od fizičkog kontakta na koji smo kulturnim obrascem navikli (zagrljaj, poljubac, rukovanje), upotreba dezinficijensa gdje god je to moguće... Sve te pouke dolaze iz svijeta obrazovanja odraslih ili, preciznije, iz obrazovanja za zdravlje i obrazovanja za promjenu. Promjena se odnosila na paradigmu dotadašnjeg života i odjednom su se neki pojmovi, ranije uvriježeni u područjima pojedinih znanosti poput pojma socijalna distanca, počeli široko, ali nerijetko i netočno upotrebljavati. Govorili smo o socijalnoj distanci koju povećavamo, dok smo zapravo povećavali fizičku

distancu, a ne nužno i socijalnu. Svijest o mogućnostima digitalnog kontakta koji je olakšavao mnoge dogovore, razgovore i diskusije čineći ih ekonomičnijim davala je ideje za lakšu prilagodbu novonastaloj uskraćenosti za dodir uživo. Bio je to drukčiji način života koji je nekome prijao, nekome ne – baš kao što je to u životu uobičajeno.

Ekologija ljudskog razvoja, teorijski koncept Bronfenbrennera koji slikovito opisuje eko-niše osobnog razvoja kao ruske babuške koje se umeću jedna u drugu, u pandemijskim okolnostima mijenja svoj plošni izgled. Strukturalno, ovaj koncept ostaje isti: svaki čovjek, i prije i tijekom pandemijske situacije, može definirati svoju obitelj kao eko-središte razvoja, obiteljsko susjedstvo kao eko-blizinu, prostor obrazovanja, poslovni prostor ili prostor socijalizacije u različitim grupama kojima pripada kao eko-isječke, a udaljeni prostor odmora, bolovanja, kupovine ili kulturne i političke socijalizacije kao eko-periferiju. No, dinamika umetanja jedne u drugu eko-nišu se temeljno mijenja, pa je komunikacija među eko-nišama slična spiralnom pretakanju različitih interakcija u istom prostoru. Izoliranost u prostoru stanovanja primorava pojedinca da obiteljsku komunikaciju, školovanje i radni angažman, odmor, bolovanje, zabavu i kontakt sa različitim socijalizacijskim skupinama smjesti u isti prostor. Bronfenbrennerov mezzo-sustav (komunikacija i interakcija među sudionicima u kontaktu) i chrono-sustav (vrijeme u kojemu se komunikacija odvija) postaju nosivi potporanj organiziranja života (*Slika 1*). Ova promjena je velika, zbila se naglo i zahtijevala je puno umješnosti u dosezanju kriterija efikasnosti u svakodnevnim dužnostima.



Slika 1: Statika i dinamika ekologije ljudskog razvoja u pandemijskim uvjetima

Obrazovanje odraslih nije moglo biti izuzeto iz ove krizne situacije, ali su se neke temeljne vrijednosti na kojima rad s odraslima počiva poljuljale. Obrazovanje odraslih je nastalo iz potrebe da obrazovanje bude dostupno svima, bez obzira na kronološku dob ili socijalni status. U pandemijskoj situaciji su upravo ove dvije karakteristike bile prostor za ometanje obrazovne komunikacije. Opremljenost digitalnom tehnologijom i informatička pismenost dvije su žarišne točke u kojima socio-ekonomski deprivirani (oni koji nemaju kompjutore i solidnu internetsku umreženost kod kuće) i oni stariji (digitalne pridošlice, u bosanskohercegovačkim uvjetima, starosne dobi 45+) osjećaju najviše uskraćenosti. Ipak, obrazovanje odraslih je aktivno sudjelovalo u oblikovanju „nove normalnosti". Ta „normalnost" samo je prividno točka u kojoj se svijet našao. Radi se, zapravo, o procesu koji traje: i u trenutku „povratka na staro normalno" to više neće biti istovjetni radni, obrazovni, obiteljski uvjeti.

U pandemijskoj krizi mijenja se cijeli niz pitanja koja se mogu postaviti s obzirom na obrazovanje odraslih. Obrazovanje za život u obitelji (obiteljska andragogija) okuplja pitanja o novonastaloj situaciji za roditelje koji i zvanično postaju dječji asistenti u procesu organiziranja učenja. Studirati od kuće otvara prostor da dijelom obrazovnog procesa budu i članovi obitelji orijentacije, koji nisu prijavljeni kao sudionici. Obrazovanje za život s drugima u društvenoj zajednici razvija pitanja o tome tko su susjedi s kojima sada virtualno komuniciramo – ljudi koji žive u istoj zgradi i dijele dvorišni prostor ili ljudi koji se u isto vrijeme povezuju oko iste teme koja ih zanima, a pri tom su fizički rezidentni na najudaljenijim točkama Zemlje. Andragoška pitanja sele se u školski prostor afirmirajući novu tezu da svaki nastavnik, radio s predškolcima ili studentima i odraslim polaznicima, mora imati osnovnu andragošku naobrazbu, jer više ne drži klasičnu nastavu djeci, već upućuje roditelje u tajne vođenja dječjeg učenja. Dojučerašnja eko-periferija kao da postaje eko-blizina: virtualne posjete kazališnim predstavama, koncertima, muzejima afirmirale su olakšani pristup destinaciji, ali istodobno deprivirale holistički čulni doživljaj umjetnosti.

U pandemijskoj krizi obrazovna mitologija trpi promjene. Pedagoški mitovi poput onoga o školi kao produženoj ruci obitelji doživljavaju andragošku transformaciju: obitelj postaje produžena ruka škole, a nositelj obrazovanja kod kuće roditelj koji nije educiran za edukaciju. Nastavnik koji je tradicionalno shvaćen kao pedagog sada bi morao poučavati roditelje (dakle, odrasle) da

poučavaju djecu. Pedagoško vjerovanje da nastavnik kontrolira sadržaj i proces obrazovanja, da upravlja učenikom i ishodima učenja zamijenjeno je afirmiranjem psihologije unutarnje kontrole koja kaže da nastavnik može kontrolirati jedino svoje ponašanje. Vjerovanje da učenici mogu napredovati samo u radu u učionici i u direktnom kontaktu s nastavnikom pretočeno je u spoznaju da učenički angažman ovisi više o individualnom stilu učenika ili polaznika negoli o obliku obrazovnog rada, što je afirmiranje Houlove teorije o motivaciji odraslih (Kulić i Despotović 2005). Tvrdnja da je tradicionalno obrazovanje bolje i zato jedino efikasno zamijenjeno je priznanjem odavno postavljene teze da je tradicionalno obrazovanje samo jedan obrazovni modalitet koji ima svoje alternative (Pongrac 1990; Matijević 1994; Ljujić 2021).

O tim se različitim modalitetima i mogućnostima učenja na daljinu govorilo na andragoškim konferencijama i s početka stoljeća. Zbornik radova iz 2007. godine kao rezultat znanstvenog skupa pod nazivom „Andragogija na početku trećeg milenija" okupio je 37 autora s različitim temama koje se tiču andragoške teorije i prakse, među kojima se nalaze i tri rada koja tematiziraju obrazovanje na daljinu i online edukaciju. Radi se o vrstama i specifičnostima komunikacije u online edukaciji, obrazovnoj multimedijskoj tehnologiji kao pretpostavci organiziranja učenja na daljinu i usavršavanju nastavnika na daljinu (Alibabić i Pejatović 2007). Svaki od ovih radova uključio je i povijesni aspekt ideje učenja na daljinu.

Danijela Vasilijević (2007: 405) donosi pregled razvoja ideje učenja na daljinu u SAD-u čije začetke bilježi 1890. godine u Prvom dopisnom obrazovnom programu Univerziteta u Čikagu. Ovo je dopisno obrazovanje trideset godina nakon toga preraslo u multimedijsko obrazovanje koje su počele uvoditi škole uporabom radio, a kasnije i TV-prijemnika u obrazovanju, da bi 1989. godine 2/3 SAD-a bilo pokriveno programima učenja na daljinu kao alternativi konvencionalnom učenju i usavršavanju. Istodobno su zemlje regije imale svoj povijesni razvojni put i čini se da je razlika u ovim razvojnim fazama otprilike oko 30 godina (kada je u Americi multimedijsko obrazovanje naveliko uzelo maha, u Sarajevu je 1921. godine osnovana prva, Vidovićeva dopisna škola). U zemljama regije se 1989. godine počelo intenzivnije govoriti o primjeni kompjuterizacije i tehničke potpore različitim segmentima života, pa tako i obrazovanju, ali se tek 30 godina nakon toga na poticaj pandemijske krize istinski pribjeglo upotrebi ove ideje.

Nikola Mijanović (2007: 238-239) je dao pojmovno pojašnjenje značenja nastave iz udaljene učionice, govoreći o efikasnosti i ekonomičnosti ovog obrazovanja. On posebno ističe potrebu za harmonizacijom tehnoloških i programsko-sadržajnih komponenti učenja na daljinu koje se oblikuju timski, uz sudjelovanje najkompetentnijih nastavnika. Uzimajući u obzir pogodnosti koje ovaj vid nastave ima za polaznike (maksimalna mobilizacija spoznajnih receptora), Mijanović posebno ističe široke mogućnosti identificiranja, prijema, razumijevanja i usvajanja obrazovnih sadržaja (gnoseološki pogled), a u sociološkom smislu naglašava koliko pojedinac ima dodatnih mogućnosti za socijalizaciju i razvoj ako je kooperativan i ako ga vodi savjestan i stručno osposobljen nastavnik. Nabrajajući prednosti i ograničenja nastave iz udaljene učionice (Mijanović 2007: 244-246), ovaj autor nudi okvir za promišljanje svakome tko je bio primoran preći na online nastavni modalitet tijekom pandemije koja je nastupila 15 godina nakon objavljivanja zbornika u kojemu je i Mijanovićev rad. Sinkrona komunikacija dozvoljava sudjelovanje neograničenog broja polaznika, polaznici se mogu vraćati materijalu osobnom dinamikom usklađenom s obrazovnim potrebama, programski su sadržaji lako promjenjivi i fleksibilno prate obrazovne potrebe sudionika, nastava je ekonomičnija, omogućeno je sudjelovanje više eksperata u nastavi, vješt tvorac programa može simulirati niz praktičnih primjera u poučavanju aktivirajući različita čula polaznika, polaznici imaju mogućnost horizontalne komunikacije koja zadovoljava njihovu potrebu za kontaktom koja ne ometa ostale sudionike (nema šaptanja i žamora u razredu), a istodobno omogućava susret različitosti (razne kulture i društvena okruženja iz kojih polaznici dolaze). Nedostaci se, međutim, ogledaju u vraćanju na profesorocentrični oblik rada (teacher-centered education), zanemarivanju finijih osobitosti svakog polaznika (motiviranost, kognitivni stil, emocije), tehničko-tehnološkoj neopremljenosti kutka za praćenje nastave, nedostatku razvoja istinske ljudske bliskosti u direktnom kontaktu, visokoj potrebi za samostalnošću polaznika što često nije slučaj, te višestrukoj mogućnosti zlouporabe kad je riječ o postignućima (plagijarizam, varanje na ispitu i sl.).

Bojan Lazarević (2007: 199) pojašnjava kombiniranje prostora i vremena poučavanja govoreći o sinkroniziranoj i asinkroniziranoj nastavi (kronosustav pri tom dominira u ovom određenju). Važna primjedba koju daje jeste dotadašnje iskustvo prema kojemu se obrazovna tehnologija koristi uglavnom na dva načina:

kao sredstvo za prezentiranje informacija i kao alat za skladištenje nastavnih materijala i postignuća. Pozivom na iskorak od prezentacije ka interakciji u elektronskom obliku poučavanja, Lazarević suprotstavlja interakcijsku shemu odnosa između predavača, polaznika, sadržaja i virtualne realnosti. Ne spominjući ideje kvalitetne škole i primjene Glasserove teorije izbora u radu s ljudima, Lazarević se kreće upravo tom putanjom govoreći o tri važne mogućnosti koje elektronska komunikacija osigurava: 1. ono što je u materijalu za učenje zadano jeste okvir unutar kojega postoji puno slobode za zajedničku nastavnikovu i polaznikovu kreaciju novoga, 2. sadržaj se daje u vidu teksta s različitim mogućnostima kombiniranja s drugim medijima, 3. pošto izvor spoznaje nije knjiga, već tekst, svi imaju mogućnost interveniranja u smislu dodavanja sadržaja, reagiranja na sadržaj, ispravljanja sadržaja i sl. pa to postaje blisko svim sudionicima, ne samo nastavniku. Dinamika grupe koja elektronički radi je življa, prema riječima Lazarevića (2007: 204), a kolaborativno, suradničko učenje prisutnije, što znači da se sudionici uz znanje o sadržaju osposobljavaju za diskusiju, sučeljavanje, samoočitovanje, dok u pronalasku rješenja sudjeluju zajedno, dijeleći odgovornost i užitak postignuća. Konačno, moderatorska uloga nastavnika posebno je naglašena, pa je umijeće medijacije posebno važno.

Ovako su o online nastavi govorili stručnjaci prije 15-ak godina. Dogodila se pandemijska kriza i te su spoznaje dobile nova značenja. Bez posebne namjere našli smo se u situaciji da u svim segmentima obrazovanja, pa tako i u obrazovanju odraslih na sveučilištu propitamo sliku učenja na daljinu koje smo sada živjeli, a ne tek o tome čitali. Prelazak na elektronski oblik obrazovanja bio je nužan, a ne izabran način poučavanja. Obrazovanje se seli u virtualne učionice koje sada pokazuju što se može činiti kada nismo u prilici ostvariti direktni kontakt u poznatoj učionici. Ova revolucija dogodila se *naglo* u obrazovnom mikroprostoru u kojemu živimo. No, dugoročno gledajući, to je prije preobražaj no revolucija, jer taj obrazovni preobražaj, koji smo 2020. označili dijelom krizne situacije, zapravo traje oko šest decenija. Knjige o programiranoj nastavi i programiranom i poluprogramiranom nastavnom materijalu davno su objavljene (počevši od Skinnerove teorije učenja 1954. godine), a ideja programirane nastave nije se morala primjenjivati samo putem računala. U individualiziranju nastavnog procesa koristili su se zadaci posloženi na tri razine zahtjeva, pri čemu je uspjeh u obavljanju zahtjeva na razini 1 bio onaj obavezni minimum na osnovu kojega se

definirala najniža prolazna ocjena. Računala su omogućila brži i zanimljiviji način primjene programirane nastave i bila su upotrijebljena u ove svrhe bez obzira na postojanje krizne situacije u životu učenika.

Dogodilo nam se upravo ono o čemu je dr. Dušan Savićević pisao u sklopu andragoške futurologije (Savićević 2007: 397): „Za područje andragogije i njeno poučavanje budućnosti od posebnog je značaja mogućnost koju pruža obrazovna tehnologija (…) Koja od tih sredstava koja pripadaju novim obrazovnim tehnologijama mogu maksimalno doprineti intenziviranju učenja odraslih u budućnosti? Koje su prednosti i nedostaci, prepreke s kojima se susreću andragoški praktičari i njihovi učenici u korišćenju obrazovne tehnologije? (…) To (tehnologija, op. autorica) će voditi povećanju samostalnosti u učenju i potrebi osposobljavanja za takvu samostalnost. (…) Sve će više nestajati razlike između tzv. formalnog i neformalnog učenja kako se bude proširivalo učenje kod kuće i na drugim alternativnim mestima."

Petnaest godina nakon pogleda i stavova iznesenih o onome što nas čeka u andragogiji i obrazovanju odraslih, Institut za andragogiju i pedagogiju Univerziteta u Beogradu održao je novi znanstveni skup, Susreti pedagoga 2021 (Jeremić, Nikolić i Koruga 2021). Iako naslovom dominira pedagoški diskurs, radovi koji su objavljeni kao i cijela poglavlja unutar zbornika posvećena su radu s odraslima. Umjesto tri rada u zborniku iz 2007. godine, broj radova koji se bave online nastavom narastao je na 38: točnije, svi prijavljeni radovi i centralna tema Susreta posvećena je digitalnom okruženju i iskustvima stručnjaka vezanim za ovaj način rada na svim obrazovnim razinama i svim eko-nišama u kojima se odvija odgoj. Treće je poglavlje za nas posebno zanimljivo za usporedbu s pogledima koji su bili plasirani o nastavi na daljinu s početka stoljeća, jer se bavi visokoškolskom nastavom u digitalnom okruženju i to upravo njenim mikroprostorom. Devet radova tematizira online nastavu sa studentima andragogije, pedagogije, prava, filologije, metodologije istraživačkog rada, te se dotiču posebnih tema o oblicima rada kao što su seminari i ispiti u elektronskoj formi. Svi su koristili sličnu, kvalitativnu metodologiju, uglavnom su bili okrenuti deskriptivnoj statistici, a rezultati su ilustrirali trenutnu situaciju i utiske sudionika. Opisane nastavne situacije prate interakciju u redovnoj, in-class nastavi, a obrazovna tehnologija sada se koristi s obzirom na e-platforme koje su na raspolaganju nastavnicima i studentima. Sve zaključke moguće je svesti na nekoliko zajedničkih: svi sudionici

trebaju dodatnu izobrazbu kada je riječ o elektronskoj obrazovnoj tehnologiji i učenju na daljinu, potrebno je dodatno raditi na dizajniranju i organiziranju nastave, sudionicima je nedostajao direktan kontakt koji bi, u trenutku rješavanja nekog zadatka, dao smjernicu ili poticaj za dalji rad na rezultatu, online nastava je stvorila probleme u vježbanju jezičnih vještina, jer se puna jezična kompetencija postiže u živom kontaktu s drugim čovjekom, neverbalna komunikacija je bila isključena, a samostalnost u učenju i definiranje algoritma samoučenja ocijenjeni su kao usko povezani sa socio-emocionalnom podrškom koja u online nastavi izostaje. Bez obzira na ograničenja koja ova propitivanja imaju s obzirom na mali broj članova uzorka, ona su vrijedne smjernice za dalju orijentaciju u promjeni obrazovne paradigme i paradigme znanja. Ono što se, međutim, ne vidi jasno jeste razgraničenje pojmova alternativa i alternacija u obrazovanju, pa tako i u obrazovanju odraslih. U prethodnom periodu svi smo, zapravo, živjeli u uvjerenju da boravimo u kući alternativnog obrazovanja, što nije bilo točno. O ovome su osamdesetih godina prošlog stoljeća pisali autori poput Silvija Pongraca i Milana Matijevića – kako putem izgubimo jasno definiranje pojmova, ostaje nejasno. To je razlog više da se vratimo razjašnjavanju pojmovne zbrke koju iz profesionalnih razloga dugujemo i stručnoj i laičkoj zajednici.

Alternacije i alternative u obrazovanju

Alternativno obrazovanje je koncept koji je populariziran sa narastanjem svijesti o posebnim obrazovnim potrebama industrijskog društva i interesiranja za permanentno obrazovanje koje je danas transformirano u pojam cjeloživotnog učenja. Alternativno obrazovanje ima svoje najrazličitije modele, a danas dobro poznati koncept *homeschoolinga* jedan je od njih. Učenje od kuće ili *homeschooling* je od osamdesetih godina prošlog stoljeća doživjelo veliku ekspanziju, posebno u domenu inkluzivnog obrazovanja. Alternativno obrazovanje, međutim, nadilazi ove okvire. To nije tek „obrazovanje u posebnoj socijalnoj potrebi“ koja je generirana izvanrednim okolnostima, već i alternativni način obrazovnog rada koji se može široko primjenjivati u ovisnosti o potrebama obrazovnih institucija ili pojedinaca.

Učenje na daljinu ili *distance learning* je proces učenja u kojemu su poučavatelj i poučavani fizički odvojeni, pa komuniciraju dopisivanjem, radio ili

TV-kanalima, telefonom, računalom i upotrebom različitih nosača slikovnog ili zvučnog zapisa. U poučavanju se koriste pripremljeni materijali koji se dostavljaju polaznicima ili obrazovnoj skupini, a napredak i akademska postignuća prate se putem pisanih ili snimljenih zadataka koje nastavnik pregleda i vraća uz ocjenu. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća Paul Legrand je kazao da permanentno obrazovanje neće ispuniti sav prostor svoga značenja sve dok se ne izmijeni cijeli sustav izvođenja obrazovanja (Pongrac 1990: 9).

U kriznoj situaciji generiranoj pandemijom COVID-19, prostor sveučilišta kao i svi drugi obrazovni prostori primorani su odstupiti od tradicionalne paradigme obrazovanja. Jednoobraznost i uniformnost u ovoj situaciji nipošto ne dolaze u obzir, jer u kriznim situacijama prevladava svijest o individualitetima. Univerzitet nije univerzalna obrazovna ustanova, već ustanova univerzalno pripravna za život sa različitim obrazovnim kvalitetama. Učenje na daljinu na sveučilištu nije i ne može biti univerzalno osmišljen koncept, pa smo tako tijekom dvije godine svjedočili različitim kreativnim pristupima znanstvenim sadržajima kojima obiluju različite discipline. Studenti su imali priliku bilježiti mnogobrojne razlike među nastavnim osobljem. U obrazovanju se u postojećoj krizi bavimo *alternacijama,* s nadom da će to prerasti u *alternative* u sveučilišnom i svakom drugom obrazovanju. Napravimo razliku u ovim pojmovima.

Svi opisani slučajevi online nastave, bilo da se radi o obrazovanju odraslih ili obrazovanju djece, pripadaju koncepciji *alternacija u obrazovanju*. Alternacije označavaju zamjenu procesa i pojava drugima, što utječe na kvalitetu obrazovnih aktivnosti, ali ih ne mora nužno mijenjati (latinska riječ *alternare* znači *zamjenjivati*). Programi pojedinih predmeta koji se izučavaju na sveučilištu obično su uniformne strukture i traže preciznost: definiraju kada će što biti realizirano u nastavnom procesu. U prvom tjednu nastave u ljetnom semestru 2020. godine, međutim, došlo je do naglog zaokreta u realiziranju planiranog zbog pandemijske krize. U ovoj izmijenjenoj situaciji u kojoj se orijentiralo ka nastavi na daljinu, programi su trpjeli neke promjene, ali je cilj učenja i poučavanja ostao isti. Kod alternacijskih obrazovnih procesa teži se istom cilju, ali se razlikuje artikulacija i organizacija nastavnog sata, te metode i tehnike koje se primjenjuju. Alternacije u obrazovanju su obrazovne promjene koje su simetrične klasičnom obrazovanju i mijenjaju samo površinski izgled obrazovnog čina. Primjer je online nastavni sat koji se drži isto kao sat u učionici, samo što

sada nastavnik stoji pred kamerama i obraća se zamišljenim sudionicima. U radu sa studentima kao odraslim sudionicima primjenjuje se predavački tip nastave s prezentacijom koja se dijeli sa studijskom grupom, a pri tom sudionici koriste mogućnost isključivanja kamera, pa je predavač u potpuno nesimetričnoj poziciji sa ostalim članovima grupe. U ovoj alternaciji dolazi do izražaja zrelost sudionika i stvarna posvećenost procesu učenja. I jedna i druga situacija vode obrazovni proces „unatrag", na vrijeme u kojemu je sve radio nastavnik. To se događa zato što u ovom tipu nastave objekti učenja ne trpe promjenu, jer je za tu promjenu potrebno puno vremena i koordiniranog rada stručnjaka i polaznika.

Alternativa u obrazovanju (*alternus* znači *izbor* na latinskom jeziku) označava mogućnost da se bira između obrazovnih modela koji su kvalitativno različiti ili funkcioniraju u preinačenim obrazovnim uvjetima. Dok je alternacija pandan postojećoj praksi, alternativa je sadržajna, metodička i morfološka inovacija. Alternativno obrazovanje sadrži temeljitu promjenu obrazovne paradigme. Pitanja iz Lasswelove paradigme komunikacije *tko-što-kome-kako-s kojim efektom* (Andrilović et al. 1985) dobivaju drukčije odgovore. Ako se nudi određeni sadržaj, nudi li ga isključivo nastavnik ili su studenti obavezni također intervenirati u sadržaj? Kada je ta intervencija obavezujuća, odgovara li to očekivanjima studenata kao polaznika obrazovnog ciklusa? Kako bez prijetnje pridobiti sudionike da budu uključeni kamerom i zvukom u proces poučavanja – kome se nastavnik obraća ako pred sobom vidi profilne slike sudionika ili crne kvadratiće s njihovim imenima? Bez ludičkih aktivnosti (netradicionalne metode rada, učenje kroz igru) pažnja sudionika ne može se zadržati dulje od 45-60 minuta – treba li nastava u online modu trajati isto kao nastava u učionici? Kako pristupiti tvorbi materijala za učenje na daljinu, a ne povrijediti autorska prava autora udžbenika, tekstova i knjiga? Materijal za učenje trebao bi biti autorsko djelo svakog nastavnika, koje predstavlja kompilaciju spoznaja iz literature – studenti, dakle, uopće ne čitaju originalne tekstove, već tekstove koje piše nastavnik predavač? Odgovori na sva ova pitanja ujedno su propitivanja mogućnosti različitih online komunikacijskih stilova u kojima stvaramo zajednicu koja uči. U toj učećoj zajednici budućnosti treba koegzistirati inovirani sa tradicionalnim modelom učenja i poučavanja.

U prethodne dvije godine, od prvog *lockdowna* do danas, zbrajali smo niz istraživačkih spoznaja koje su angažiranim promatranjem postajale dijelom novih koncepata koji su ponuđeni studentima. Radovi objavljeni u dva ranije

spomenuta zbornika iz 2007. i 2021. godine napisani su temeljem osnovnog istraživačkog pitanja koje se odnosilo na prirodu učenja na daljinu u uvjetima mogućeg izbora da se tako radi i prinude da se tako radi, na studente i njihovu percepciju online nastave, na akademsko postignuće, mišljenja i prijedloge sudionika za budućnost obrazovanja, no niti jedan rad nije obratio pažnju na samog nastavnika, andragoškog djelatnika i njegove izazove i ograničenja pred kojima se našao. Stoga je dalji tekst koji čitate nastao kao produkt samopromatranja i promatranja autorice u ulozi sveučilišne profesorice koja se našla pred zadaćom časnog profesionalnog opstanka u šestoj deceniji životnog i četvrtoj deceniji radnog vijeka. Nemir koji vodi učenju i ovdje je predstavljao važan temelj za osobni razvoj, a okolnosti su odredile neminovno suočavanje s osobnim granicama u procesu cjeloživotnog učenja, koje je, indoktrinacijski često i neopravdano, tretirano kao bezgranični prostor napretka čovjeka. Priča o andragoškim ogledima u ovom radu poziva svakog andragoga da iskreno pogleda u svoju spremnost na promjenu koja može biti i muka i užitak.

Alternacije u nastavi na sveučilištu

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu je najstarija institucija ovog tipa na tlu Bosne i Hercegovine. Osamdesetih godina 20. stoljeća ugled Filozofskog fakulteta u Sarajevu bio je u pojedinim disciplinama poduprt asistencijom iz regije, dok je za neke druge discipline predstavljao izvor podrške drugim srodnim institucijama iz regije. Kako su se nastavničke generacije smjenjivale u ovoj međusobnoj razmjeni i podršci, tako je i Fakultet deset godina prije pandemijske krize dobio svoju platformu za učenje i poučavanje putem digitalne tehnologije. Platforma je nazvana BISER, što je skraćenica punog naziva Bibliotečki sarajevski elektronički repozitorij. Repozitorij je bio dostupan osoblju Fakulteta od 2009. godine, ali je odluka o globalnoj primjeni na Filozofskom fakultetu donesena tek za akademsku 2019/2020. godinu, kao posljedica narastanja svijesti o neophodnosti tehnološke podrške obrazovanju i razmišljanja o alternativama u sveučilišnoj nastavi i poučavanju. U ljetnom semestru 2020. godine bio je planiran online nastavni tjedan kao propitivanje alternacijskog komuniciranja profesora, asistenata i studenata. Svi su bili pripravni za sedam dana avanture i promjene, ali nitko nije predvidio da će se taj tjedan zbiti mnogo ranije od planiranog i da

će neočekivano prerasti najprije u 15 tjedana online nastave, a onda i u dvije godine učenja na daljinu. Ovo je iznenađenje došlo sa pandemijskom krizom, pa su novi radni uvjeti bili pomiješani sa osjećajem nesigurnosti i brige za zdravlje koji je cijela planeta dijelila u tom trenutku. Dio racionalizacije izražen u rečenici „kako bude drugima bit će i meni" i „svima se ovo dešava, mora se izdržati", nije bio od velike pomoći. Osjećaj kaosa na mikrorazini poučavanja prevladavao je u usporedbi sa svim drugim osjećajima koji su mogli biti registrirani. U toj su se situaciji rojila pitanja o radnom kontekstu na koja se odgovor tek trebao naći. Kontekst je izgledao ovako:

- Studijske grupe koje sam vodila brojile su od 8 do 120 sudionika
- Prisustvo sudionika na nastavi registrirano je elektronički, ali to ništa nije govorilo o njihovoj prisutnosti duhom – kontrolirati 120 uključenih kamera na tri ili četiri projekcijska „zida" zapravo je nemoguće
- Objekti učenja morali su biti koncipirani kao autorizirana hrestomatija sa tekstovima na kojima su studenti mogli samostalno raditi, a da se pri tom ne krše autorska prava autora knjiga i udžbenika – ovo je tražilo tri do četiri puta više vremena za pripremu nego za izvedbu
- Nastava iz Obrazovanja odraslih, predmeta koji su studenti slušali u ljetnom semestru, podrazumijevala je i tradicionalnu posjetu andragoškim institucijama u sklopu obavezne prakse, za što u uvjetima pandemije nije bilo nikakve mogućnosti
- Ispitna situacija morala je biti prilagođena uvjetima u kojima postoji velika mogućnost zlouporabe informacija i akademskog varanja kako se odgovorna potvrda studentskih kompetencija ne bi dovela u pitanje
- Osobna epska opširnost u dopisnom obrazovanju, korespondenciji i mentorstvu postala je ozbiljna prepreka u upravljanju vremenom rada i odmora.

Analiza konteksta sama po sebi bila je neophodna, ali ne i dovoljna za organiziranje kaosa. Mikroandragoška intervencija unutar tri grupe pitanja koja sam si postavila pomogla mi je vidjeti rješenje.

Prvo se pitanje odnosi na primarnu zadaću andragoškog voditelja. Sveučilišni nastavnik kao andragoški voditelj predstavlja instituciju u kojoj radi, instituciju koja je definiranjem svojih obrazovnih ciljeva dala obećanje polaznicima da će u određenom roku uz uporabu ogovarajućih alata za učenje

privesti studijsku godinu kraju. U ovoj ulozi, u novonastaloj situaciji, nastavnik mora dati primat dvjema funkcijama: biti na raspolaganju studentima za pojačane konzultacije kroz dopisno obrazovanje i učiniti dostupnim izvore znanja jačajući osobnu ulogu obrazovnog medija.

Drugo je pitanje vezano za način ostvarivanja te primarne zadaće nastavnika. Ako postoji slijepa pjega u nastavnikovom znanju (primjerice, upravljanje elektroničkom platformom za učenje), tko može pomoći? Ako je potrebno propitati osobne nakane u izmijenjenim okolnostima ili podijeliti utiske i vlastitu zbunjenost, tko može pružiti podršku kao ekspert, a tko kao prijatelj? Ako treba izvore znanja učiniti dostupnima bez kršenja akademskih pravila, kako je to moguće uraditi? Odgovor je ležao u 3S – *samoobrazovanje* uz pomoć mlađih kolega koji postaju strpljivi poučavatelji, *supervizija* uz pomoć kolega iz inozemstva koji u drugom kulturnom kontekstu zbrajaju svoja iskustva, a spremni su ih dijeliti i konstatirati što vide i čuju u mom narativu, i *spisateljstvo* ili bavljenje spisima/tekstovima koji su mogli biti pretočeni u autorizirane bibliografske eseje.

Treće je pitanje okupljalo dileme vezane uz samospoznaju i samoopažanje: kada radim sa studentima, što je s mojim potrebama? Trebam li ja pojačanu kontrolu i moć ili pojačano pripadanje, zabavu, slobodu u učenju i poučavanju? Kako se moje potrebe i potrebe studenata preklapaju? Gdje sam spremna riskirati kršeći tradicionalna nastavna pravila s obzirom na očekivanja studenata, poslodavca, institucije? Koja očekivanja imam od sebe kada je radni tempo u pitanju? Koliko vremena trebam za promjenu objekata učenja?

U smjenjivanju ovih pitanja i odgovora koje sam bilježila u nastavnom dnevniku bila sam u mogućnosti pratiti promjene koje su se zbivale tijekom tri semestra. Kada sa distance pogledam na svoj profesionalni razvojni put tijekom pandemije, uočavam pravilnost koja je u teoriji nastavnog i terapijskog rada s ljudima davno definirana (Ayalon 1992). Radi se o tri neophodna koraka u postizanju nove ravnoteže u kaosu koji se dešava u jednom času. Prvi pandemijski semestar od veljače do srpnja 2020. godine bio je označen *koračanjem* kroz nepoznato (engl. *Pacing*). Promatrala sam proces, brinula za mentalno i fizičko zdravlje i posvetila se učenju i samoučenju – studentima sam poslala poruku o tom procesu i pozvala ih da na sličan način definiraju svoje prioritete. Drugi semestar iste kalendarske, ali iduće akademske godine, od rujna do prosinca, bio je semestar

trasiranja puta (engl. *Tracing*). Pristupila sam prilagodbi postojećeg materijala za učenje, primijenila bibliografske eseje u nastavi sa fokusnim točkama koje su studente vodile do relevantnih znanja i olakšavale rad na ispitu, s tim da je teorija konstruktivnog poravnanja bila okosnica nastavnog rada. Trećeg semestra 2021. kalendarske i 2020/2021. akademske godine uspjela sam opet suvereno *voditi* proces učenja i jasno vidjeti nastavni rad reorganiziran u sladu s okolnostima i andragoškim načelima (engl. *Leading*). To ne znači da ova načela nisu ranije bila prisutna, ali ih kao nositeljica aktivnosti nisam bila u stanju vidjeti, jer je osjećaj kaotičnosti prevladavajući, a potreba da se bude djelatan prednjači nad potrebom za djelotvornošću.

Tri andragoška nastavna ogleda

Ogled 1 – Bibliografski eseji

Tradicionalni predavački nastavni stil podrazumijeva zanimljivog predavača koji informacijama potiče sudionike na dalje traganje za znanjima iz teme koja je na predavanju tumačena. U online nastavi, predavač nerijetko gleda samoga sebe, bez neverbalne komunikacije iz publike koja daje znak da je nešto jasno ili nejasno, dosadno ili zanimljivo. Predavanja ne teku isto u grupi od 8 sudionika i u velikim grupama, a polaznici se različito angažiraju u nastavi, što je direktno proporcionalno kronološkoj dobi i studijskoj godini – stariji polaznici znaju što im treba, studenti na drugom ciklusu studija već imaju jasnu sliku o svojim željama i htijenjima kad je znanje u pitanju, pa je u tom smislu predavanje putem digitalne tehnologije, kombinirano sa diskusijom i ponekim videoklipom koji ilustrira sadržaj moguće uspješno primijeniti u online komunikaciji, na zadovoljstvo voditelja i polaznika. No, kada se radi o velikim grupama koje samo prividno imaju stalni sastav sudionika (studenti prijave svoj dolazak u rubrici *chat*, ali zapravo nisu pred ekranima niti prate tijek nastave), ova tradicionalna predavačka komunikacija može djelovati besmisleno. Taj osjećaj da ne mogu biti sigurna u postignute ciljeve i ishode obrazovnog procesa koji vodim i da zadovoljavam formu svojim obraćanjem zatamnjenim prozorčićima, da moram prozivati prisutne kako bih preko njihovog osjećaja

nesigurnosti („ne znaš kad te može prozvati i upisati minus za prisustvo, bolje da si tu…“) i straha od kazne došla do njihove uključenosti u proces kojemu biraju prisustvovati, bila mi je gotovo nepodnošljiva nakon tri decenije rada u učionici. Svi savjeti koje su davali informacijsko-informatički stručnjaci odnosili su se na represivne mjere u obrazovanju ili igru „mačke i miša“ sa sudionicima, što mi je bilo potpuno neprihvatljivo. Rad s odraslima smatrala sam uvijek privilegijom baš zato što odraslim ljudima treba podrška za učenje, a ne tjeranje na učenje. U alternaciji sveučilišne nastave koja je u većini slučajeva tekla linearno kao i u tradicionalnom obliku predavanja (sadržaj – profesor – medij – student – ispit) suština andragoškog rada ostaje potpuno pregažena pedagoškim kontroliranjem sudionika na koje nisam mogla pristati.

Nastava iz predmeta Obrazovanje odraslih odvijala se, stjecajem okolnosti – uslijed reformiranog kurikuluma godinu dana prije pandemije – na dvije studijske godine (II i III godina studija), unutar dva posebna studija (Pedagogije i Specijalne pedagogije), u tri studijske linije (redoviti, izvanredni i redoviti samofinancirajući studij). Ova je heterogenost bila upotpunjena konačnim brojem od 114 polaznika, od kojih bi najmanje 80 bilo prisutno na predavanjima i vježbama. U tom kontekstu pomogli su principi organiziranja nastave za odrasle, čemu andragogija poučava (Andrilović 1985; Matijević 1994; Mavrak 2018). Ova nastava ne poučava samo sadržaju, već i učenju učenja i samoobrazovanju. Studentima je, dakle, trebalo povećati prostor za samostalni rad, ali uz nadzor koji će pozivati na samouvid. Stoga sam odustala od predavanja koje bi ostavljalo na volju prisutnima da se snađu u literaturi tragajući za ovim ili novim informacijama. Umjesto toga primijenila sam pisanje bibliografskog eseja kao literarne forme koja nudi promišljanje i zadatke vezane uz jednu temu, a upućuje na literaturu koja se može koristiti, bez obzira je li u tekstu citirana. Svaki esej je tematizirao andragoški sadržaj, ali ga je istodobno stavljao u kontekst „ovdje i sada“ tražeći od studenata da povežu informacije iz obrazovanja odraslih sa svojim trenutnim životnim iskustvom. Za ilustraciju spomenutog procesa donosim dio iz nastavnog materijala:

Govorimo o promjenama koje nam se uslijed pandemijske situacije događaju NAGLO. Ta riječ znači brzinu i nepredvidivost, a za posljedicu ima prestrojavanje čovjeka u nove oblike ponašanja. Krizna situacija dovodi do naglih promjena okolnosti u kojima se živi, pa se stoga prihvaćaju i nagle promjene u navikama. Pogledajte riječ

NAVIKA. Tu postoji VIKA. Čovjek viče kada želi da ga se čuje, kada je nečim jako zadovoljan ili nezadovoljan ili kada želi naglasiti neku svoju potrebu. Ako „sjedne" na tu viku, ako je obuzda, stekao je NAVIKU. Stjecanje te navike pripada prostoru iskustvenog i transformativnog učenja.

Eto nas u prostoru učenja odraslih. Testirajte svoje znanje iz prethodnog semestra: kakva je razlika između iskustvenog i transformativnog učenja? Ne zamjerite sebi ako odgovor ne znate, jer to znači da je boravio u vašem inboksu kratkoročnog pamćenja (iskoristili ste to za ispit i tada je bilo dovoljno tako pamtiti definicije). Radije se pitajte: gdje taj odgovor imam u onoj literaturi koja mi je u prvom semestru bila zadana? Bez obzira znate li ili ne znate odgovor osvijestite kako se osjećate sa tim znanjem ili sa traganjem za odgovorom. Spojite svoju emociju i znanje, zabilježite svoj doživljaj i krenite dalje u čitanje ovog članka.

Fokus 2: Promjene u okolini izazivaju promjenu ponašanja. Promjene ponašanja vezane su uz iskustveno i transformacijsko učenje. Napravite razliku među ovim vrstama učenja odraslih.

U vašem udžbeniku iz Andragogije (Kulić & Despotović, 2005) pronađite shemu iskustvenog učenja i pristupite promišljanju u tri smjera:

- *Zadatak 1.*

  Sjetite se zbivanja u svojoj neposrednoj okolini kada je COVID-19 registriran kao globalna prijetnja (prvi oboljeli prijavljen 31. 12. 2019., planetarno opasno širenje objavljeno 30. 1. 2020.). Gdje ste tada bili, čime ste se bavili? Pogledajte Kolbovu shemu iskustvenog učenja. Nova je godina bila na pragu, informacija o bolesti je postojala – gdje je bilo Vaše mjesto u krugu iskustvenog učenja s obzirom na COVID-19?

- *Zadatak 2.*

  Upotrebljavamo naziv coronavirus – no što znači COVID-19? Koje posljedice može imati nagađanje o značenju imena ove bolesti? Što ćete učiniti ako kažem da COVID-19 znači – Chinees Omnipotential Virus Disaster? Provjerite istinitost mojih tvrdnji u kratkom filmu Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) na https://abc7news.com/how-did-coronavirus-get-its-name-of-for-new/6071514/. Kakve veze zablude koje sam napisala o COVID-u 19 imaju sa obrazovanjem odraslih? Kako biste nazvali područje obrazovanja odraslih koje se ovim bavi?

- *Zadatak 3.*

  Zapišite sve informacije koje ste do sada prikupili o epidemiji COVID-19. Na što se te informacije odnose? Kojem području znanja pripadaju? Nedostaje li vam spoznaje o nečemu – ako da, što bi to bilo? Vratite se na shemu iskustvenog učenja: kako se shema iskustvenog učenja mijenja kada ste Vi u pitanju, a s obzirom na sve što jeste ili još niste saznali?

Svaki je esej imao tri ili četiri fokusne točke koje su sadržavale potencijalna pitanja u testu i vodile do daljeg traganja za informacijama, a na kraju eseja nalazio se popis literature koja je upotrijebljena za pisanje eseja. To je doprinosilo osjećaju sigurnosti i orijentacijskom čitanju literature koje je za snalaženje na završnom testu znanja kao testu s otvorenom knjigom imalo veliki značaj (poznavanje algoritma potrage za informacijom umjesto poznavanja informacije).

Drugi primjer je sličan, ali upućuje na drukčija pitanja koja su usko vezana i za afektivnu komponentu učenja odraslih, a ne samo za sadržaj koji je govorio o izobrazbi andragoga i kompetencijama koje su neophodne za rad s odraslima:

Zadatak 1.

U okviru 45 minuta aktivno čitajte tekst u prilogu. Drugi sat vježbi razgovarat ćemo o sadržaju teksta i procesu čitanja i usvajanja sadržaja.

Vodič za razgovor:

1. *Kada bih birala/birao okus za tekst koji sam čitao/čitala, bilo bi to... (slatko, slano, kiselo, ljuto, gorko, bez okusa)*
2. *Kakve veze sa mnom ima sadržaj pročitanog teksta?*
3. *Što mi je "zapelo za oko"?*
4. *Izaziva li mi nešto nelagodu vezano uz sadržaj teksta ili uz samu vježbu?*
5. *Koliko mi je vremena trebalo da tekst pročitam? Imam li orijentaciju u tekstu nakon ovog čitanja?*
6. *U pet rečenica sažela/sažeo bih tekst ovako: ...*
7. *Moje pitanje je...*

U obrazovanju odraslih sadržaj učenja je nekada manje važan od procesa učenja. Pitanja pomažu razmišljanju o Vašem odnosu prema nastavnoj materiji više nego o samoj materiji.
Samo naprijed u propitivanju sebe.

Posebnu je važnost za ovaj ogled u nastavi imalo vrijeme u kojemu se dešavala aktivnost učenja. Oslonac za ovaj vid aktivnosti bio je u andragoškom načelu primjerenosti koje se odnosi na poštivanje napora koji u određenom vremenu polaznik ulaže da bi stigao na cilj. Studenti su komentirali da im ovakav način rada omogućava više dinamičnosti u saznavanju, posebno ističući koliko je važno da samostalno čitaju u vremenu predviđenom za nastavu: „Kad ugasim kompjutor, nemoguće mi je u kući nastaviti s procesom učenja. Niti se mogu natjerati da odsjedim još sat vremena, niti mi okolnosti dozvoljavaju. I nekako sam umorna nakon slušanja nastave i čini mi se da sve mogu odgoditi za neki drugi put. A onda se taj drugi put ne dogodi sve do ispita." Ili još jedna refleksija: „Ovaj način rada mi podiže koncentraciju na sadržaj, a fokusne točke daju osjećaj sigurnosti – znam na što obratiti pažnju, ne gubim fokus (smijeh)".

Ovaj je nastavni ogled donio promjenu u nastavnoj interakciji. Sudionici su aktivnije koristili vrijeme za učenje, saznavali nešto o vlastitom tempu i načinu rada, a istodobno imali više orijentacije u sadržaju. Kao voditeljici bilo mi je iznimno važno osjetiti aktivnost barem jedne trećine sudionika – grupa je bila prevelika da bi svi bili uključeni, ali su oni koji su zbilja pokazali zainteresiranost za andragogiju živnuli u komunikaciji i sami pokazivali spremnost za davanje novih nastavnih poticaja. Moj osjećaj da sam netko tko slijedi formu nestao je: ovakav je rad odnio tri puta više vremena za pripremu sata, ali se neizmjerno isplatio.

Ogled 2: Plan nastavne realizacije – predavanja za sve i vježbe za male grupe

U obrazovnom radu s odraslima govori se o 15-20 polaznika u jednoj obrazovnoj grupi kako bi nastava mogla imati tradicionalne i netradicionalne oblike rada. Osim toga, grupna kohezivnost, prijateljski kontakt i dijalog kao najhumaniji vid komunikacije moguć je samo u grupi sa stalnim sastavom i ograničenim brojem sudionika. Ludičke aktivnosti potiču proces spoznaje, a prostor za igru koji bi uključio sve sudionike činio se skučenim u uvjetima online nastave.

Temeljem ovih premisa razmišljala sam o potpunom prestrojavanju u radu na vježbama. Cilj vježbanja bio je: otvoriti prostor za traganje, suradnju s kolegama, samoočitovanje i inicijativu. U ishodišnoj točki od svakog se studenta očekivalo da uspostavi kontakt s članovima svoje male grupe, da odabere područje obrazovanja odraslih koje ga najviše zanima, da prikupi materijal o odabranom

području i da u kolaborativnom učenju s drugima sačini zajedničku prezentaciju, preuzevši jedan njen dio za svoje javno izlaganje.

Male su grupe bile sačinjene od 6-10 članova, raspoređenih prema abecednom popisu, bez traganja za sociogramom koji bi definirao tko s kim voli raditi i družiti se. Ako je netko imao posebnu želju prebaciti se iz grupe u grupu, imao je obavezu sam organizirati adekvatnu zamjenu tako da brojnost grupa ne bude poremećena. Ova vrsta rada mogla je presudno utjecati na konačni uspjeh na kraju semestra, ali nije bila eliminatorna. Uveli smo pravilo po kojemu je dolazak na nastavu i aktivno sudjelovanje nagrađeno bodovima – kazna za izostanke nije postojala, pa stoga nismo niti postavljali pitanje razloga za izostanak. Svatko je imao odgovornost prema svom zadatku i prema grupi, ali ne i obavezu da se pravda nastavniku za izostanak.

Semestar je trajao ukupno 15 tjedana ili 15 nastavnih susreta, od čega su tri susreta bila rezervirana za uvodni sat, polusemestralne ispite i zaključni sat. Preostalih 12 susreta bilo je dodijeljeno malim grupama kojih je bilo 6 u svakoj studijskoj godini (II i III godini). Svaka je grupa bila obavezna sudjelovati u dva nastavna susreta koja je vodio nastavnik, a slobodna organizirati dodatne grupne susrete izvan nastavnog termina ili u istom terminu, ali putem druge platforme, linka ili medija. Prvi je susret grupe s profesorom bio namijenjen upoznavanju preko igre uloga „Tko si ti?“ koju je bilo moguće organizirati u elektroničkim uvjetima. Na ovom su susretu studenti definirali svoje uloge i tragali za područjem obrazovanja odraslih koje je na neki način povezano sa njihovim ulogama. Drugi obavezni grupni susret u redovnoj nastavi bio je posvećen javnoj prezentaciji teme za koju se grupa opredijelila. U prostoru između ova dva obavezna susreta, grupe su imale samostalno definiranu radnu dinamiku, s obavezom da vode evidenciju o učestalosti susreta i vremenu koje im je bilo potrebno za dogovore i izvedbu zadatka. Ovaj način rada našao je oslonac u andragoškom načelu dobrovoljnosti, načelu aktivnog sudjelovanja i načelu individualizacije i socijalizacije (Andrilović 1985; Mavrak 2018). Nastavnik je mogao biti u cijelosti posvećen mentoriranju i moderiranju nastavnog rada, te facilitaciji učenja u maloj grupi, a dobivena je mogućnost dodatnog upoznavanja s polaznicima, što je u radu u velikoj grupi na predavanjima bilo nemoguće. Opterećenje nastavnika nastavnim satima bilo je isto, ali je broj interakcija koje je bilo obavezno kontrolirati bio manji, pa je i proces učenja i poučavanja bio kvalitetniji.

Prvi obavezni grupni susret donio je mnogo zanimljivosti svima, jer su članovi grupa do tada uglavnom radili u grupama koje su sami birali, pa su im, uslijed ove pozitivne diskriminacije, neki članovi velike studijske grupe ostali u sjeni. Sada je otvoren prostor za novu socijalizaciju i propitivanje mogućnosti suradnje. Mnogi su polaznici tek u vježbi „Tko si ti?“ vizualizirali svoje uloge i njihovu povezanost sa andragoškim temama i sa ostalim članovima male grupe. Dogovori oko koordiniranja grupnog rada i planovi za zajednički rad samo su u jednoj grupi naišli na prepreke, pa je bilo potrebno imati dodatne sate grupnih susreta sa profesorom kao medijatorom u grupnoj dinamici i rješavanju konflikata. Ideja praćenja učestalosti grupnih susreta doprinijela je razumijevanju pojma formativnog vrednovanja, jer su sudionici mogli praktično pratiti napredak u zajedničkom radu. Na ovom susretu studenti su bili suočeni s novim prostorom osobne slobode i odgovornosti, što nije uvijek bio prijatan osjećaj i što je tražilo dodatni napor u samostalnom radu i grupnoj interakciji.

Drugi obavezni susret podrazumijevao je izlaganja članova grupe i vrednovanje ne samo predavačkih sposobnosti ili ekspertize svakog člana grupe, već i crvenu nit u njihovim izlaganjima, kao i njihovu uronjenost u temu kao cjelinu (primjer: bilo je važno tko od njih može zamijeniti kolegu koji je morao izostati, kako se snalaze ako je taj izostanak neplaniran i sl.). Svi ostali studenti bili su pozvani sudjelovati kao promatrači i peer-evaluatori, ali su se ovom pozivu odazvali samo rijetki pojedinci. Na ovom se satu vježbalo i procjenjivanje i propitivalo usuglašavanje profesorskog i studentskog doživljaja procesa i ishoda. Svaki je član grupe mogao dobiti do 8 bodova „obećanih“ programom rada i do 10 bonus bodova koji su mogli popraviti ukupni skor svakog pojedinca na kraju semestra.

Tablica 1: Ogled 2 - Plan nastavne realizacije predavanja za sve vježbe za male grupe

TJEDNI U SEMESTRU															
St. god.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
II		G1	G2	G3	G4	G5	G6		G1	G2	G3	G4	G5	G6	
III		G1	G2	G3	G4	G5	G6		G1	G2	G3	G4	G5	G6	
Aktivnosti	Uvodni sat	*odgovori *grupa sa stalnim sastavom sudionika *tko sam ja *što je moje interesovanje *kako se moje interesovanje uklapa s drugim *što planiramo skupa raditi *kako ćemo komunicirati *što je formativno vrednovanje u našem radu *kada ćemo zvati profesora u komunikaciju *kada ćemo se susretati *tko će kontrolirati naš rad *samoobrazovanje						Polusemestralni ispiti	*izlaganja *posjeta zainteresiranih *mogu li zamjeniti kolegu u odsustvu *procjena rada–profesor *procjena rada–grupa *usaglašavanja i pregovori oko procjene *feedback i samoočitanje *nema kazne, samo nagrada za uradak *do 8 bodova "obećanih" syllabusom i do 10 bonus-bodova koji mogu popraviti ukupni skor						Zaključni sat

Tablica 1 ilustrira upravo opisani ogled 2. Postignuća koja su zabilježena ogledom 2 mogu se koncipirati u 7 točaka:

1. Odrasli su motivirani za učenje svojim socijalnim ulogama, a ne obavezom prema autoritetu – polaznici su se obrazovanjem odraslih bavili iz svojih studentskih i drugih socijalnih uloga
2. Sadržaj nije unaprijed definiran, pa je postojala maksimalna fleksibilnost u sukreiranju nastavnih tema, što je doprinos odgoju za izbor i usuglašavanje (kompromis)
3. Formu izlaganja bira svaka grupa za sebe
4. Svatko ima neometani prostor interakcije s medijima koje sam bira i prostor za kreativni izraz u zajedničkom uratku
5. Svaka je grupa mogla birati kontekst i stil kojim će se obratiti publici, što je zapravo bio odabir razine do koje svatko želi biti angažiran – jedna je grupa, na primjer, napravila neku vrstu promotivnog materijala za potencijalne polaznike svoje obrazovne ponude i izvela predstavljanje uz elemente dramatiziranja: „Obratit ćemo vam se kao da smo mi djelatnici institucija koje smo ovdje predstavili."

6. Grupna dinamika je bila živa, a socijalna kohezija na razini studijske godine stimulirana, pri čemu su svi pristali na avanturu propitivanja novog odnosa u učenju
7. Sudionici se uče timskoj interakciji i komunikaciji u konfliktima, pa lakše mogu shvatiti grupnu dinamiku kao relevantnu temu u mikroandragogiji (razvojna faza grupnog rada nazvana „svađa braće i sestara“) (Müller i Wiegmann 2001).

Ogled 3: Realiziranje praktične nastave

Praksa za studente humanističkih i društvenih znanosti uvijek je predstavljala posebno polje nastavnog planiranja, u kojemu se, zbog tradicionalno otežanog kontakta s tržištem rada, ali dobrim dijelom i fakultetskih pravnih nekompetencija nailazilo na niz problema. Na Filozofskom fakultetu u Sarajevu studentska se praksa promatra gotovo isključivo u sklopu nastavnog rada u osnovnim i srednjim školama. Tek deceniju unatrag budući psiholozi i bibliotekari dobivaju svoj prostor za zvanično obavljanje ovog važnog dijela nastavnog procesa, dok andragoška praksa još uvijek nije pravno formalizirana. Dakle, sve što izlazi iz okvira formalnog obrazovnog sustava (medicinske institucije, privreda, centri za zdravo starenje i hobi aktivnosti, domovi penzionera, nevladine udruge, penološke institucije…) nije prihvaćeno kao prostor za obavljanje praktičnih aktivnosti studenata humanističkih i društvenih znanosti. To znači da je i izvan pandemijskih okolnosti studentska praksa iz Obrazovanja odraslih bila svedena na Kanton Sarajevo, odobrena od strane Fakulteta kao nadležne institucije, ali osiromašena birokracijskom logikom. U okviru prakse na završnoj studijskoj godini, studenti su tjedan dana provodili u srednjim školama sa zadatkom promatranja nekog posebnog andragoškog problema u školi (na primjer, fenomen treće životne dobi nastavnika i proces umirovljenja), a tjedan u posjetama različitim andragoškim institucijama s dva osnovna cilja:

1. Imati cjelovit čulni doživljaj institucije koja se bavi obrazovanjem odraslih (primjerice, škola stranih jezika ili informatička akademija)
2. Proširiti vidike o mogućem zapošljavanju u takvim institucijama nakon stjecanja osnovne diplome na studiju pedagogije.

U situaciji pandemijske krize i „osuđenosti“ na online komunikaciju vrijeme za praktičnu nastavu ostalo je isto kao i raspored vezan za srednje škole, bez ikakve upute o mogućoj organizaciji aktivnosti u izmijenjenim okolnostima. Zadatak 1 vezan za srednju školu pojednostavljen je i koncipiran kao asinkrona komunikacija sa pedagozima u srednjim školama pri čemu je bilo važno vježbati intervjuiranje kao istraživačku tehniku, a zadatak 2 je osmišljen kao niz webinara u sinkronoj nastavnoj komunikaciji. Webinar je organiziran u vidu 12 gostovanja predstavnika/rukovoditelja različitih andragoških institucija iz Slovenije, Hrvatske, Srbije, Crne Gore i BiH. Predavači su temeljem svoje dobre volje i andragoške umreženosti pristali na ova gostovanja bezuvjetno – bilo je potrebno usuglasiti samo vrijeme susreta s obzirom na njihove obveze. Na svakom susretu bilo je prisutno preko 80 sudionika, a studenti su za ovaj rad bili posebno zainteresirani. Pred sobom su imali ranije koncipiran raspored (tablica 2), pa su pitanja postavljali na osnovu svojih prethodnih istraživanja o djelatnosti institucije čijeg su predstavnika trebali sresti. Prvi su put postavili pitanje mogućnosti da svi susreti budu snimljeni kako ni onima koji moraju odsustvovati zbog posla, zdravstvenih ili obiteljskih razloga ne bi „nešto promaklo“. Njihovi su dnevnici bili pretočeni u obavezne praktikume koje su trebali predati do određenog roka. Čulna deprivacija koja je prvi neminovni danak koji online komunikacija sa sobom donosi bila je kompenzirana izvrsnim nastupima gostiju predavača. U okolnostima općeg otuđenja zbog fizičke distance, kolegice i kolege iz regije koji se bave andragogijom donijeli su i studentima i meni kao voditeljici procesa neizmjerno mnogo osjećaja topline i pripadanja.

Tablica 2: Institucije koje su sudjelovale u praktičnoj nastavi – raspored rada

DATUM I VRIJEME SUSRETA	INSTITUCIJA
Ponedjeljak, 31. 5. u 12h	CPCD, Sarajevo, BiH
Ponedjeljak, 31. 5. u 14h	Bosanski kulturni centar, Sarajevo, BiH
Utorak, 1. 6. u 12h	DANTE, Ustanova za obrazovanje odraslih, Rijeka, Hrvatska
Utorak, 1. 6. u 14h	Udruženje ALDI, Goražde, BiH
Srijeda, 2. 6. u 11h	Univerzitet u Beogradu, Odeljenje za andragogiju, Beograd, Srbija
Srijeda, 2. 6. u 13h	ZIK – Zavod za izobraževanje in kulturo, Črnomelj, Slovenija
Srijeda, 2. 6. u 15h	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zagreb, Hrvatska
Četvrtak, 3. 6. u 10h	AMICA EDUCA, nevladina organizacija za edukacijski i psihosocijalni rad, Tuzla, BiH
Četvrtak, 3. 6. u 12h	DVV International, Ured u Sarajevu, Sarajevo, BiH
Četvrtak, 3. 6. u 15:30h	Škola za srednje stručno obrazovanje i radno osposobljavanje, Sarajevo, BiH
Petak, 4. 6. u 12h	Centar za stručno obrazovanje, Odjeljenje za obrazovanje odraslih, Podgorica, Crna Gora
Petak, 4. 6. u 14h	Nova zanimanja, ustanova za obrazovanje odraslih, Sarajevo, BiH

Ono što smo kao sudionici praktične nastave dobili iz ogleda 3 može se ilustrirati u sljedećih 7 točaka:

1. Sadržaj kolegija je produbljen i proširen intervencijom gostujućih predavača
2. Polaznici su ohrabreni u reflektiranju osobnog zadovoljstva
3. U studentskim praktikumima bila je vidna promjena slike o sebi u budućoj profesiji (ideja o tome da se može raditi i u andragoškom prostoru, ne samo u pedagogiji usmjerenoj na dijete)
4. U praktikumima se osjetila tendencija da predavače samo u prvom spominjanju oslove titulom i prezimenom, dok su kasnije s oduševljenjem tkali svoj narativ spominjući samo njihova imena kao da se radi o bliskim prijateljima (zanimljivo je da se to nije dogodilo samo u slučaju sveučilišnog profesora, iako su i tu jednako bila izražena oduševljenja nastupom)

5. Nakon ovog iskustva pokrenule su se ideje za uključivanje u budući studij andragogije u BiH ili u inozemstvu
6. Prostorne granice i uloge kao da su se potpuno brisale. Bili smo istodobno u puno različitih gradova, a studenti su rekli da je teško reći jesu li goste dočekali u Sarajevu ili su otputovali u Černomelj, Rijeku, Zagreb, Beograd, Podgoricu, Tuzlu, Goražde
7. Učionica je bila i dalje sarajevska, ali zapravo regionalna, a velika studijska grupa na kolegiju Obrazovanje odraslih istinska virtualna zajednica koja uči.

Obrazovanje odraslih i svijet novih granica

U času suočavanja s krizom čovjek je ispunjen zebnjom, ljutnjom i nesigurnošću. U procesu nošenja s krizom ispunjen je smjenom snage i nemoći. Na kraju jednog kritičnog kruga i kreativne prilagodbe novim uvjetima života i rada potrebno je povući se, duboko udahnuti i sagledati svoje iskustvo.

Sve o čemu sam pisala na ovom mjestu pripada kriznoj intervenciji u obrazovanju na sveučilištu. To je dio osobne biografije za koju se nadam da može poučavati primjerom one koji nakon mene kroče u prostor poučavanja. Namjerno ne donosim ovdje dijelove oduševljenja koje su studenti izrazili u svojim dnevnicima, jer može zvučati kao samohvala, ali ću reći da je njihova ocjena opisanog rada bila neizrecivo vrijedna nagrada za nebrojene radne sate, pomalo narušeno zdravlje i moju veliku potrebu za odmorom. Sve što sam opisala može svakog nastavnika odvesti u prostor profesionalnog sagorijevanja, ali mislim da naša svijest o inačicama ovog stanja predstavlja istodobno i zaštitu od sagorenosti, jer postoji vrijeme za plamen i vrijeme za dim u koji se treba povući.

Primjeri o kojima sam pisala pripadaju alternacijama u obrazovanju na sveučilištu. Govorila sam o tri perioda kao tri pogleda na proživljeno, a tek četvrti semestar izmijenjenog načina rada može donijeti ideje o istinskim alternativama postojećem sveučilišnom obrazovanju. Ključni iskorak od alternacija ka alternativama u obrazovanju vezan je za rad na objektima učenja – to su u ovom slučaju bili bibliografski eseji. Jednom gotov proizvod ne čini se kompliciranim, no njegovo stvaranje traži nevjerojatno mnogo vremena da bi se vrijeme za studentski rad na tekstovima moglo pravilno procijeniti i isprogramirati. Postavlja

se pitanje koliko dugo takav tekst može biti aktualan u današnje vrijeme. Pravila kažu da je to svojina autora i institucije 3 godine, a nakon 5 godina pripada autoru, no što je sa zastarijevanjem informacija? Ima li smisla pisati, kada je za to potrebno mnogo vremena u stvaranju, a samo tren u korištenju? Isto pitanje možemo postaviti kada želimo primijeniti kviz-pitanja, različite igre u nastavi ili križaljke koje studenti riješe za tri minute dok nastavnik nad istim sadržajem boravi satima.

I pored nevjerojatnog ubrzavanja života, rada, napredovanja, odrastanja, vrijeme je neokrunjeni vladar obrazovnih prostora. U odgojnim znanostima mu ne dajemo odgovarajući tron i žezlo, a dati si dovoljno vremena osnovno je načelo uspjeha u obrazovanju – kao da prepuštamo da vrijeme bude fenomen kojim će se istinski baviti filozofija, dok je nama kao učiteljima važno smjestiti sadržaj u školski ili sunčani sat. Kao što je za osobni razvoj potrebno sazrijevanje, isti je proces neophodan i za rad na obrazovnim alternativama. Metodološka pravilnost u prelasku sa alternacija na alternative u obrazovanju očituje se u smjeni tri eksperimentalna perioda i jedne inovacije u nastavi, pri čemu se ovaj krug opet ponavlja s propitivanjima svakog šestog odsječka u kojemu uvodimo nešto novo. Poštujući vrijeme nisam se usudila ranije govoriti o svojim iskustvima u online nastavi – za mene je to bilo veliko novo polje istraživanja u poučavanju i učenju.

Ako me netko pita gdje je budućnost multimedijalnog obrazovanja, rekla bih da ne znam. Bez njega se, sasvim sigurno, ne može, potrebno je, prisutno i veoma skupo. Financijski je uvijek bilo zahtjevno, pa se možemo pitati o odnosu ekonomske krize i ulaganja u obrazovanje općenito, ali ovdje bih postavila pitanje druge skupoće: one koja se odnosi na vrijeme uloženo u promjene, na zdravlje nositelja promjena, na nematerijalne stimulacije koje se također mogu smatrati nagradom za inoviranje obrazovnog procesa. I ako me netko pita bih li opisani proces inoviranja mogla ponoviti, opet bih rekla: ne znam. Ne zato što je nemoguće ponoviti opisane scenarije, već zato što je za to potrebno puno energije ako je čovjek u realiziranju sam.

Kako sam ranije rekla, visoko obrazovanje je samo jedan prostor obrazovanja odraslih, a nastavnik na sveučilištu je andragoški voditelj koji funkcionira u šarenom socijalnom polju izazova i šansi u vremenima smjene različitih kriza – migracijskih, katastrofalnih, pandemijskih, ratnih. Iznimno je važno, u svojoj posvećenosti sadržaju obrazovanja i polaznicima koji su vitalni dio

obrazovnog procesa, ne zaboraviti na sebe stalno propitujući svoj osobni pristanak na promjenu, pristanak na kontrolu nad ciljevima obrazovanja, ali ne i na ishodima za koje odgovornost dijelimo sa sudionicima, pristanak na voditeljstvo, a ne šefovanje u nastavi, pristanak na stalno učenje i na stalno inoviranje vlastitih kompetencija za pisanu produkciju i algoritmizaciju obrazovanja.

Pred nama je cijeli jedan novi svijet poimanja vremena koje nam je potrebno za pripremu i izvedbu nastavnog sadržaja, za organizaciju učenja i izgrađivanja odgovornog odnosa prema smjeni rada i odmora koju više ne diktira nastavnik, školsko zvono ili prosvjetni autoritet, već sam polaznik koji se dobrovoljno hvata u koštac sa zadaćama učenja. Da bi alternacija prerasla u alternativu, aktivno sudjelovanje studenata i odraslih polaznika u obrazovanju od presudnog je značaja. Jedino oni kao direktni korisnici mogu reći kako im je u novim modelima rada. Njihovi iskazi kombiniraju se s nastavničkim doživljajima i tek tada daju inovativnu cjelinu koja je spremna za dalja propitivanja.

Mnogi su 2020. godine izrazili sumnju da je online komunikacija označila kraj nastavničke, teatarske i mnogih drugih profesija koje pretpostavljaju živi kontakt s drugom osobom, no ovim sumnjama danas definitivno treba prići s rezervom. Pred nama je dugi niz različitih eksperimentiranja čulima, umom, kreacijom koju u sebi nosimo. Tek nakon krize sumiraju se prvi rezultati jednog globalnog zadatka – stići na cilj koji smo si zacrtali bez obzira na pandemijsku prijetnju. I studenti i nastavnici i asistenti našli su se na zajedničkom zadatku – omogućiti dovršavanje akademske godine i normalizirati životne impulse. Dugoročne posljedice mjerit ćemo u budućnosti. Važno je ne zaboraviti da se životni impulsi ne daju potrošiti – oni ostaju u našim bilješkama za neke buduće krize i za nove kreativne prilagodbe.

Andragogical Essay in Time of Pandemia: Alternations and Alterntives in Adult Education

Abstract: The focus of the paper is active coping with pandemic circumstances as crisis in comprehensive space of adult education. *Crisis intervention in education* as combination of educological and psychological theoretical concepts is illustrated through changes in *microandragogical activities at the university* comparing the content and the process of online teaching during three semesters of electronic communication (lecturing, exercising, tutoring, exams). The emphasis is placed on the understanding of *alternations and alternatives in adult education* as concepts which adult edcation experts should teach educators at all levels of education, and the conclusions are drawn based on the observation of *adult educators in interaction with the overall social field*: personal acceptance of change (I – adult educator), control over goals and learning outcomes (institution and participants), leading stile in teaching out of the chief-model in coaching (obedience and responsibility in adult education), self-education as new-old skill in adult learning.

Key words: alternative education, alternations in education, distance learning, self-education

Literatura

Alibabić, Š. ur. 2021. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. 2007. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet.

Andrilović, V. et al. ur. 1985. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Apple, M. W. 2000. The cultural politics of homeschooling. *Peabody Journal of Education*. 75, 256-271.

Arambašić, L. ur. 2000. *Psihološke krizne intervencije.* Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Ayalon, O. 1992. *Rescue! C.O.P.E. Handbook.* Haifa: Chevron Corporation.

Barwegen, L. M. et al. 2004. Academic achievement of homeschool and public-school students and student perception of parent involvement. *School Community Journal*. 14, 39-58.

Bolle, M. B., Wessel, R. D., Mulvihill, T. M. 2007. Transitional experiences of first year college students who were homeschooled. *Journal of College Student Development*. 48, 637-654.

Boulter, L. T. 1999. *Academic achievement in home school education.* Retrieved July 26, 2017 from ERIC database. (ED446385)

Dragović, G. 2021. E-kolokvijum uz snimanje ekrana na platformi *Moodle*: mišljenje studenata o pilot-testiranju. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 199-204.

Drenovak Ivanović, M. 2021. Metodi izvođenju nastave u digitalnom okruženju u vreme COVID-19 krize: primer pravne klinike za ekološko pravo. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 177-180.

Drljević, J. 2021. Izazovi izvođenja onlajn nastave italijanskog jezika u akademskom kontekstu. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 187-191.

Đokić, S. 2021. Studentska evaluacija nastave na daljinu. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 205-209.

Jeremić, I. 2021. Nastava metodologije pedagoških istraživanja i metodologije andragoških istraživanja u digitalnom okruženju. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 181-186.

Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. 2021. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.

Krivokapić, Ž. M., Đorđević, V. V. 2021. Digitalne kompetencije, rešavanje problema i iskustvo studenata sa onlajn nastavom tokom pandemije. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 193-198.

Kulić, R., Despotović, M. 2005. *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.

Langsley, D. G. et al. 1968. *The Treatment of Families in Crisis*. New York: Grune and Straton.

Lazarević, B. 2007. Komunikacija i interakcija u on-line edukaciji – vrste i specifičnosti. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 198-209.

Ljujić, B. 2021. On-line obrazovanje odraslih: kada alternativa postane nužnost. U: Alibabić, Š. ur. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 91-104.

Mavrak, M. 2018. *Program socijalizacija s pravom: Andragoški priručnik*. Sarajevo: Triptih. Dostupno na: https://www.ph-int.org/blsp/shared/prj_survey_apply.php?id_survey=757&lang=eng

Matijević, M. 1994. *Alternativne škole*. Zagreb: UNA-MTV d.o.o.: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Mijanović, N. 2007. Obrazovna multimedijska tehnologija kao pretpostavka organizacije nastave i učenja iz udaljene učionice. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 238-250.

Müller, W., Wiegmann, S. 2001. *Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.

Pejatović, A., Orlović Lovren, V., Čairović, N. 2021. Direktna i on-line nastava – sličnosti i različitosti: perspektiva studenata. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 171-176.

Pongrac, S. 1985. *Komunikacije u dopisnom obrazovanju.* Zagreb: Školske novine.

Pongrac, S. 1990. *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb: Andragoški centar.

Popović, K. 2021. Obrazovanje odraslih i COVID-19 – UNESCO i globalni trendovi. U: Alibabić, Š. ur. *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi.* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 202-216.

Radojević, T., Drobac, A. 2021. Zadovoljstvo studenata realizacijom i kvalitetom onlajn nastave tokom pandemije COVID-19. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 211-218.

Savićević, D. 2007. Andragogija i andragoška profesija pred izazovima XXI veka. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 294-402.

Stojanović, J., Denić, N., Ilić, I. 2021. Informaciono-komunikacione tehnologije u visokoškolskoj nastavi na Kosovu i Metohiji: trenutno stanje i perspektive. U: Jeremić, I., Nikolić, N., Koruga, N. ur. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije, str. 219-224.

Vasilijević, D. 2007. Usavršavanje nastavnika na daljinu. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. ur. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet, str. 403-415.

Obrazovanje odraslih/Adult Education, ISSN 1512-8784, Broj 11 2021., str. 53-78
UDK: 374.7(100)
374.014.5:327(100)
DOI: 10.53617/issn2744-2047.2021.21.2.53
Izvorni naučni rad/Original scientific paper
Primljeno/Received: 25.04.2022.
Prihvaćeno/Accepted: 03.06.2022.

Katarina Popović[1]

Destruktivan pohod celoživotnog učenja

Sažetak: U radu se analizira razvoj osnovnih termina i koncepata u oblasti obrazovanja odraslih (obrazovanje odraslih, kontinuirano, permanentno i povratno obrazovanje, doživotno i celoživotno obrazovanje i učenje) i uloga glavnih međunarodnih organizacija u njihovom formulisanju i promovisanju. U fokusu analize su razlozi i posledice dominacije savremenog, široko prihvaćenog koncepta celoživotnog učenja, koji je zamenio prethodne i skoro potpuno potisnuo koncept obrazovanja odraslih. Ova promena paradigme i diskursa ima svoje ideološke i ekonomske korene, i podržana je od strane svih globalnih kreatora obrazovne politike. Rad ukazuje na brojne negativne posledice ove promene u svim sferama u kojima obrazovanje odraslih ima značajnu ulogu, kao i na štetu koju (zlo) upotreba koncepta celoživotnog učenja kao generičkog pojma nanosi nauci, profesiji, istraživanjima, kao i praksi obrazovanja odraslih.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, celoživotno učenje, međunarodne organizacije, UNESCO, globalna politika obrazovanja

[1] Dr. Katarina Popović, redovna profesorka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. kpopovic@f.bg.ac.rs.
Rad je nastao u okviru naučno-istraživačkog projekta „Čovek i društvo u vreme krize“, koji finansira Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Osvrt na terminološka traganja

Istorija obrazovanja odraslih u XX i XXI veku je istorija razvoja i borbe različitih koncepata, paradigmi i pristupa, kao i ideologija koje su ih iznedrile ili usvajale. Kako oblast obrazovanja odraslih karakteriše snažna povezanost sa socijalno-ekonomskim i političkim kontekstom (gotovo se može reći da je obrazovanje odraslih neka vrsta 'društvenog ogledala'), taj kontekst i set društvenih okolnosti u velikoj su meri određivali kako će obrazovanje odraslih biti definisano i koji koncept će biti dominantan.

Iako se ovaj terminološki i koncepcijski razvoj može pratiti u velikom broju jezika, promene u engleskom jeziku najbolje odražavaju kontekstualnu dinamiku i način na koji je ona oblikovala dominantne paradigme u ovoj oblasti, pa će nam pojmovi i sintagme iz engleskog jezika, kao i njihova recepcija u južnoslovenskim jezicima, poslužiti kao orijentir.

Najčešće korišćeni pojmovi, *adult education* i *education of adults*, u južnoslovenskim jezicima se prevode isto, kao *obrazovanje odraslih*, tako da ovo razlikovanje danas ima više istorijsku nego aktuelnu vrednost. Po Jarvisu (2010), *education of adults* se pretežno koristi u Velikoj Britaniji, a *adult education* u SAD-u. Analize i poređenja ova dva koncepta uključuju pitanja: u kojoj se meri oni odnose na formalno tj. neformalno obrazovanje, da li je fokus na stručnom usavršavanju ili na 'liberalnom' obrazovanju koji je širi i obuhvatniji pojam itd. Ključnu ulogu u usvajanju *adult education* kao generičkog pojma imao je UNESCO, koji je na svojim međunarodnim konferencijama od 1949. godine, kao i u svojim drugim normativnim i savetodavnim dokumentima, u kontinuitetu upotrebljavao taj izraz, samostalno ili kao deo šire sintagme (vidi Martínez de Morentin de Goñi 2006).

Usled političke dominacije pojedinih zemalja i organizacija u kreiranju globalne obrazovne politike, upotrebljavali su se i drugi pojmovi, npr. *continuing education* (SAD) i *further education* (UK), koji se odnose na postsekundarno obrazovanje, odnosno na obrazovanje posle univerzitetske diplome i stalno stručno usavršavanje, ali su oba pojma u južnoslovenskim jezicima uglavnom prevedena kao *kontinuirano obrazovanje* (znatno ređe kao *dalje obrazovanje*). Pri tom nije usvojeno anglosaksonsko značenje koje upućuje na sektor ili vrstu, tj. fazu obrazovanja, već više ono koje naglašava neprekidnost procesa učenja.

Slično se dogodilo sa pojmom *permanent education* (koji je, doduše, stigao iz francuskog jezika), koji je promovisao UNESCO. Kod nas je postao poznat sa pojavom knjige Paula Lengranda (1976) pod nazivom *Uvod u permanentno obrazovanje*, gde se upotrebljava skoro kao sinonim za *obrazovanje odraslih*, ali se pre svega ističe njegova celovitost i neprekinutost. Uz to, pod uticajem ekonomskih faktora koji od šezdesetih godina prošlog veka sve više oblikuju i shvatanja UNESCO-a, permanentno obrazovanje se sve više sagledava u sprezi obrazovanja i sveta rada. No, i pored preporuka Saveta Evrope koji je šezdesetih i sedamdesetih promovisao i podržavao koncept permanentnog obrazovanja (Council for Cultural Cooperation 1973), ovaj izraz se već devedesetih godina prošlog veka gotovo više i ne sreće u zvaničnim dokumentima i koncepcijskim analizama. Kod nas se još mogao naći 'odjek' ovog šireg razumevanja, npr. kod D. Filipovića (2004: 25) koji kaže: „ako se radi o obrazovanju odraslih ili tzv. doživotnom obrazovanju (pogrešan izraz), onda to predstavlja zahtev u domenu reforme obrazovanja i samim tim označava (ne)svesno odustajanje od privredne reforme. Ali, ako je reč o permanentnom obrazovanju kao koncepciji, onda se mora imati u vidu reforma čitavog društva." Uz to, Filipović se oštro protivi i izjednačavanju *permanentnog obrazovanja* sa *obrazovanjem odraslih.*

Snažan ideološki pritisak na rekonceptualizaciju obrazovanja odraslih izvršen je preko pojma *recurrent education* (*povratno obrazovanje*) koji je u terminološku orbitu lansirao OECD (1973). Zadatak je bio: naglasiti ulogu obrazovanja odraslih u ekonomskom razvoju i zapošljavanju, pri čemu prelazak iz sveta obrazovanja u svet rada, kao i (privremeni i povremeni) povratak u svet obrazovanja treba da budu olakšani, fleksibilni i funkcionalni. Kako uticaj OECD-a na obrazovnu politiku tada nije bio snažan kao danas, a pritisak ekonomizma nije bio dominantan, prevagu je odnela UNESCO-ova humanistička koncepcija koja je insistirala na širem razumevanju obrazovanja odraslih, koje bi uključilo i pismenost, lični razvoj, kulturu, itd.

U ovim razmatranjima i naporima da se nađe pojam koji će biti generički i sveobuhvatan, primetna je težnja da se afirmiše neprekidnost procesa učenja tokom celog života, da se naglasi mogućnost i neophodnost obrazovanja u svakom životnom dobu. Time se pružala mogućnost afirmisanja i u naučnom smislu relativno mlade oblasti obrazovanja odraslih, tako što je i konceptualno prevaziđena teorija plasticiteta, koja je odraslima dugo osporavala kognitivne

kapacitete za efikasno i trajno sticanje znanja. Uz to, potvrđen je individualni i društveni značaj učenja i obrazovanja u svim životnim fazama. Da li je u pitanju bilo *učenje* ili *obrazovanje*, u diskusijama tog vremena izgledalo je nevažno. Tako se javila i sintagma *lifelong education – doživotno ili celoživotno obrazovanje*, koja je bila predmet brojnih diskusija sedamdesetih godina prošlog veka, a čak je i danas ponegde u upotrebi (jedan od najpoznatijih časopisa u ovoj oblasti se zove *International Journal of Lifelong Education*). U njoj su objedinjeni isticanje kontinuiteta učenja i potreba da formalni, strukturisani sistem obrazovanja bude otvoren za odrasle, te da time obrazovanje odraslih bude prihvaćeno kao punopravan deo obrazovnog sistema. Celoživotno obrazovanje je, kako kaže Searle (1995), socijalna činjenica ili set iskustava generisanih u socijalnom svetu, i ukazuje na nameru, očekivane ishode, standarde i sl. (Billet 2017: 2), što su važni elementi formalnog obrazovanja.

Kulminacija ovih težnji jedne mlade nauke i sektora u fazi sazrevanja i društvenog priznavanja dostignuta je u sintagmi *lifelong learning* – u početku prevođenoj kao *doživotno učenje* (i sa poznatom skraćenicom *LLL*), kasnije (pre svega zbog negativnog konotativnog značenja) kao *celoživotno učenje* – i ona je danas dominantna, pre svega kod kreatora politika obrazovanja, i to pretežno u globalnoj sferi, ali sa ogromnim uticajem na nacionalne politike.

Trijumf celoživotnog učenja

Kako je došlo do prevalencije ove sintagme, shvatanja, ove paradigme koja je gotovo zamenila *obrazovanje odraslih*? Reč je o istovremenom delovanju nekoliko različitih faktora.

Pomenuta težnja da se dokaže neophodnost i sposobnost učenja u svim životnim dobima obeležila je borbu za autonomiju andragogije kao discipline, i obrazovanja odraslih kao oblasti prakse. Ona je bila i ostala ključna pretpostavka za zasnivanje naučne discipline i za kreiranje i održavanje njenog naučnog identiteta, neka vrsta *conditio sine qua non*. Stoga su izrazi, definicije i koncepti koji su naglašavali ovu dimenziju bili rado prihvatani, jer su doprinosili čvršćem utemeljenju andragoške misli i prakse i isticali njihovu 'noseću' ideju već u imenu. To je definitivno učvrstilo atribut *celoživotno* kao ključnu karakteristiku onog shvatanja obrazovanja za koje su se struka i nauka borili.

Brojne diskusije o tome šta sve obrazovanje odraslih obuhvata – koje vrste i nivoe obrazovanja, koji stepen strukturisanosti i formalizacije, pitanja da li ono treba više da odražava univerzalne humanističke zahteve ili društveno-ekonomske potrebe vremena, gde i kako treba da se odvija – iskristalisale su stav (pre svega kod istraživača i delatnika u ovoj oblasti) o tome da je potrebno što šire definisanje i razumevanje, koncept koji će uključiti sve one aspekte koji su do tada bili zanemarivani i osporavani. To se pre svega odnosilo na izlazak iz formalnih okvira učenja i limitirajućeg, pomalo krutog okvira obrazovnog sistema. Borba da se prizna važnost učenja u situacijama vezanim za rad i radnu sferu, u porodici i socijalnim grupama, u kulturnim institucijama i u slobodnom vremenu, doveli su do napuštanja *obrazovanja* i insistiranja na *učenju*. Smatralo se da se tim pojmom bolje obuhvata ogromno bogatstvo mesta i situacija u kojima odrasli uče i obrazuju se, i da se tako neformalnim vrstama sticanja znanja, veština i stavova daje legitimitet, da se čine prepoznatljivim, kao i da se time podržavaju akteri: i nosioci obrazovne ponude, i njeni korisnici. Tako je sintagma *celoživotno učenje*, koja se javila znatno ranije, još u objašnjenjima koja su pratila konceptualizaciju *povratnog obrazovanja* OECD-a, kao i u čuvenim izveštajima UNESCO-a (Faure report – Fauré et al. 1972; Delors report – Delors 1996) sredinom devedesetih godina XX veka, konačno preuzela primat.

Prihvatanje naziva značilo je i prihvatanje koncepta za koji se smatralo da stoji iza imena *celoživotno učenje* – izgledalo je kao pobeda u borbi za uključivanje formalnih, neformalnih i informalnih oblika sticanja znanja, kao priznanje značaja i vrednosti učenja u najraznovrsnijim situacijama, u svim životnim fazama; uvažavanje organizovanog, sistematskog, ali i samoorganizovanog učenja. Kao pokret, celoživotno učenje delom je i nastalo kao opozicija modelu škole, njenim dvema osovinama – prostornoj i vremenskoj, i upravo je ekspanzija *celoživotnog obrazovanja* istakla njegove neformalne i informalne karakteristike (Barros 2012). 'Izlazak iz škole' i iz okvira formalnog obrazovanja otvorio je prostor za široku upotrebu koncepta *društvo učenja*, koji je masovno prihvaćen. Ubrzo je skovan i izraz *life-wide learning,* koji je naglašavao upravo širinu mesta i načina učenja, ali nije ušao u intenzivniju upotrebu, ni u južnoslovenskim jezicima (između ostalog i usled prilično rogobatnog prevoda *sve-životno učenje*, koji nije bio u duhu jezika), ni u sâmom engleskom.

Ovaj ambiciozni univerzalizam *celoživotnog učenja* podržao je tzv. Delorsov izveštaj, time što je postavio četiri stuba celoživotnog učenja: učenja da se zna, da se radi, da se bude i da se živi zajedno (Delors 1996). Time je izgledalo da su konceptualizacija i imenovanje ove oblasti zaokruženi i kompletirani. *Celoživotno učenje* je prihvaćeno kao integrativni termin za doslovce sve nivoe i faze životnog veka, povezujući rani dečji razvoj, predškolsko obrazovanje, sve nivoe formalnog obrazovanja, kao i razne prilike i situacije učenja u odraslom dobu i u starosti, dajući tako naučni izraz kolokvijalnom 'od kolevke pa do groba', iskazanom još u XVII veku *Pampaediji* J. A. Komenskog. Sem toga, ovaj pristup je nosio i potencijal za decentralizaciju (što je bilo važno na planu obrazovne politike) i veću autonomiju odraslih učenika (što je predstavljao napredak na planu obrazovne prakse), veće poverenje u njihove sposobnosti i time više preuzimanja odgovornosti sa njihove strane.

U istom smeru delovao je i uticaj filozofije postmodernizma. Način na koji su se poststrukturalizam i postmodernizam odrazili u andragoškoj praksi koincidirao je sa razvojem ideja koje su učitavane u *celoživotno učenje.* Među glavnim je bilo stavljanje pojedinca i njegove perspektive u fokus procesa učenja, oslobađanje od institucionalnih stega i hijerarhija, kao i individualizacija obrazovnog procesa. To je značilo mnogo za oslobađanje obrazovanja odraslih od tradicionalnog i autoritarnog odnosa nastavnik – polaznik, kao i za osnaživanje pojedinca, njegovih prava i sloboda. Ipak, ovo se kao bumerang vratilo obrazovanju odraslih, oslabivši autoritet znanja i nauke, podrivši proces profesionalizacije i ideju da obrazovanje može da ima oslobađajući, emancipatorski efekat, podstičući pre svega racionalnost i kritičko mišljenje kod učenika, kako to navodi Biesta (2006) pozivajući se na Hermanna Gieseckea, zaključujući njegovom mišlju: „Ako postmodernizam nagoveštava kraj obrazovanja, šta onda može preostati sem učenja?" (Biesta 2006: 18). To je jedan od razloga (uz dominantnu individualizaciju, epistemološki i moralni relativizam, itd.) zbog kojeg kritika filozofije neoliberalizma i kritika *celoživotnog učenja* kongruiraju velikim delom upravo u svom odnosu prema postmodernizmu.

Hummel je razvoj koncepta celoživotnog obrazovanja uporedio sa kopernikanskom revolucijom (Hummel 1977), dok kod M. Elfert nalazimo objašnjenje i otrežnjujući zaključak o tome kako je posle dva poznata izveštaja (Faure – koji operiše *celoživotnim obrazovanjem*, i Delors – *celoživotnim učenjem*)

UNESCO odustao od svoje utopijske vizije učenja; ona nije bila dovoljno snažna alternativa ideologiji i ekonomskom pristupu Svetske banke i rastućem uticaju OECD-a (Elfert 2015), koji su doveli u pitanje UNESCO-ov dotadašnji autoritet u oblasti globalnog upravljanja (*global governance*). Upravo su te drugačije težnje, ideološko-ekonomskog karaktera, i uticale na krajnji ishod ovih rasprava.

Knjiga D. Savićevića „Čovjek i doživotno obrazovanje", objavljena 1983, vizionarski je kod nas najavila prihvatanje ovog evropskog i svetskog trenda i postala jedan od kamena temeljaca ovog, za to vreme pozitivnog i progresivnog razumevanja obrazovanja odraslih.

Do devedesetih godina su debate u sferi globalne politike, naročito u UN-u i UNESCO-u, bile obeležene radikalnim i emancipatorskim idejama o obrazovanju, uzimajući u obzir potrebe zemalja u razvoju. Talas neoliberalizma koji je sistem *Bretton Woods* (vidi Popović 2004) etablirao i nametnuo u globalnim odnosima tretirao je obrazovanje pre svega u kontekstu ekonomskog rasta, pri čemu inovacije, visoko kvalifikovana i fleksibilna radna snaga i razvoj veština treba da imaju ključnu ulogu (Field 2010). Teorija ljudskog kapitala je potisnula humanističku viziju UNESCO-a i fokus je pomeren na stvaranje fleksibilnog radnika, koji se prilagođava tehničkim promenama i novim zahtevima iz sveta rada, preuzima odgovornost za svoje učenje i sâm radi na svojoj 'zapošljivosti'.

Iako Biesta (2006) smatra da se dominacija *celoživotnog učenja* nije dogodila kao rezultat eksplicitne agende (o faktorima koji su je uslovili više u: Biesta 2006), činjenica je da je celoživotno učenje pružilo sjajan okvir za ciljeve kojima je težila neoliberalna agenda; naglašavajući decentralizaciju obrazovanja i autonomiju odraslog učenika, *celoživotno učenje* je skinulo veliki deo odgovornosti sa države kao nosioca ili podržavaoca obrazovne ponude. Ovo je pratila i mogućnost smanjenja troškova i njihovo 'prelivanje' na pojedinca i pojačalo pritisak u smeru sticanja veština važnih za ekonomski rast i opstajanje u zahtevnom svetu ubrzanog tehnološkog razvoja. Tako je obrazovanje odraslih skoro nestalo iz koncepta države blagostanja (*well-fare state*) i preselilo se u kompetitivni svet tržišta, korporacija, preduzetništva i ekonomskog razvoja, u kome su veštine i kompetencije, brzina njihovog sticanja i unapređivanja, primenljivost i fleksibilnost kombinovanja, postali glavni kriterijumi i ciljevi procesa učenja.

„Kada se ideja celoživotnog učenja pomerila sa diskusije o ličnom razvoju zasnovanom na ljudskim pravima ka diskusiji o ličnom i društvenom

ekonomskom prosperitetu, međunarodna zajednica kreatora politika je dovoljno 'smekšala' da prihvati celoživotno učenje" (Jakobi 2012: 63).

Veoma široko definisan, sveobuhvatan, pogodan za različite interpretacije i za prisvajanje od strane brojnih aktera, koncept celoživotnog učenja je tako u neoliberalnom shvatanju obrazovanja našao vatrenog pristalicu, koji je oberučke prihvatio i podržao njegovu dominaciju na globalnoj sceni obrazovne politike.

Oseka obrazovanja odraslih

Sa trijumfom *celoživotnog učenja* izgledalo je da je pobedila određena filozofija obrazovanja – ona koja je naglasak stavila na neprekidno trajanje procesa učenja i na njegovu sveprisutnost. Tako je UNESCO u svom čuvenom *Belemskom okviru za akciju* (UNESCO 2009: 5-6) definisao celoživotno učenje kao filozofiju od 'kolevke do groba', kao „konceptualni okvir i organizacioni princip svih oblika obrazovanja, zasnovanih na inkluzivnim, emancipatorskim, humanističkim i demokratskim vrednostima; ona je sveobuhvatna i sastavni je deo vizije društva zasnovanog na znanju".

Ovo prvobitno shvatanje celoživotnog učenja, koje je bilo ideja vodilja duge borbe za njegovo prihvatanje (Field datira početke na kraj šezdesetih i početak sedamdesetih godina – Field 2001), ubrzo je dovelo do gotovo njegove sinonimne upotrebe sa pojmom *obrazovanje odraslih*, naročito u politici obrazovanja, kao i u svakodnevnom govoru, u projektnom žargonu... Zavodljiva lakoća ovog poistovećivanja nije na početku probudila čak ni istraživačku sumnju, pa je trend nastavljen, i u većini zvaničnih dokumenata *obrazovanje odraslih* skoro dosledno je zamenjeno *celoživotnim učenjem*. U tom kontekstu, naročito je promena imena UNESCO-ovog Instituta za obrazovanje (*UNESCO Institute for pedagogy*) u Institut za celoživotno učenje (UIL – *Institute for Lifelong Learning*)[2] dočekana kao značajan napredak.

Ovaj trend je brzo pustio korene u Evropskoj uniji, pa su odeljenja, aktivnosti, projekti i akcije pod okriljem Brisela lako preimenovani, a *obrazovanje odraslih* je sve češće dočekivano sa otporom, kao simbol starih vremena i tradicionalnog, uskog i samim tim prevaziđenog shvatanja ove oblasti. EU je stoga

[2] Odluku je doneo Izvršni odbor UNESCO-a na svojoj 174. sednici (UNESCO 2006).

počela da *celoživotno učenje* „kao poseban entitet promoviše na različite načine, jer u njemu vidi ostvarivanje ciljeva artikulisanih 2000. godine na Lisabonskom samitu" (Maksimović 2011: 47). Poznati *Memorandum o celoživotnom učenju* (European Commission 2000), jedan od najznačajnijih dokumenata međaša u obrazovnoj politici EU, privukao je značajnu pažnju stručne javnosti, pre svega zbog ciljeva koje je postavio, karaktera obrazovanja i njegove snažne orijentacije ka stvaranju društva zasnovanog na znanju. Ipak, 'ispod radara' je prošla činjenica da se *obrazovanje odraslih* kao zasebna oblast ovde jedva pominje (samo u navođenju primera iz pojedinih zemalja) i da je *celoživotno učenje* prihvaćeno kao nadređeni pojam.

Ključ promene u EU M. Milana objašnjava time što je „sa neuspehom politike tržišta rada i zapošljavanja u Evropskoj uniji od 1990-ih, obezbeđivanje da građani steknu tržišne veštine postalo važniji politički cilj od stvaranja i obezbeđivanja radnih mesta." (Milana 2012).

Nastavljajući svoj pristup iz perioda *povratnog obrazovanja*, OECD je lako usvojio celoživotno učenje kao glavni koncept i 'nalepio' ga na svoje publikacije, studije, konferencije i sl. (npr. OECD 2021). Svetska banka je bez oklevanja učinila isto i lako ga uklopila u svoje koncepte, ideje i ciljeve (npr. World Bank 2019). Neobično je da ova činjenica nije probudila sumnju ili oklevanje, iako su se ova dva globalna aktera do tada u velikoj meri razlikovala od UN-a i UNESCO-a po svom shvatanju obrazovanja i strategijama njegove primene. Lakoća sa kojom su prihvatili koncept i sa kojom se on uklopio u njihov diskurs mogla je ukazati na ono što su kasnije istraživači elaborirali: *celoživotno učenje* je postalo pogodan, univerzalan, 'plastičan', 'kameleonski' pojam za različite ciljeve i upotrebe, pojam u koji sve može da se smesti – klizav termin (Johnston 2000), „rastegljiv koncept skrojen za sve potrebe" (Dehmel 2006: 49), „jezička igra, u potrazi za sopstvenim pravilima", kako kaže Gilroy (2012: 55) i dodaje da upravo upotreba ovog termina u različitim, ponekad nekompatibilnim značenjima, ukazuje na nedostatak pravila, kao i kriterijuma za njihovo definisanje, tako da ovaj koncept 'luta' sa svojim značenjima od jednog konteksta do drugog, bez ičega što bi ga epistemološki povezalo sa bilo kojim od njih (Gilroy 2012). Gotovo da bi se moglo reći: ovaj pojam je postao toliko sveobuhvatan da je izgubio suštinu i razvodnio sadržaj do mere da se više ne razaznaje šta mu je *differentia specifica*. Saglašavajući se sa brojnim autorima (Borg i Maio 2005; Rubenson 2006,

2009), Milana smatra da je „EU nekritički prihvatila OECD-ovo tumačenje i snažno doprinela njegovom usvajanju u nacionalnim političkim kontekstima u Evropi. Kao rezultat toga, izgubila se razlika između formalnog, neformalnog i informalnog učenja – onako kako je prvobitno konceptualizovana od strane stručnjaka Svetske banke i UNESCO-a“ (Milana 2012: 107).

Tako je zamenjivanje *obrazovanja odraslih* varljivim pojmom *celoživotno učenje*, spremnim na udruživanje sa najrazličitijim konceptima i diskursima, dovelo do povlačenja ovog prvog sa globalne scene. Ovaj proces je 'zapečaćen' usvajanjem ključnog globalnog dokumenta: UN-ove Agende 2030 i Ciljeva održivog razvoja (SDG) u UN-u (2015), kada je cilj koji se odnosi na obrazovanje formulisan kao „Obezbediti inkluzivno i pravično kvalitetno obrazovanje i promovisati mogućnosti celoživotnog učenja za sve“ (UN 2015: Goal 4). Između jasno definisanog, ambicioznog i profilisanog *obrazovanja odraslih,* i bledog, neodređenog i nemuštog zahteva da se promovišu i podržavaju „mogućnosti celoživotnog učenja za sve“ stoji ogroman jaz, izazvan drastičnom promenom sistema vrednosti u Evropi i u svetu. *Celoživotno obrazovanje* je naime odigralo ulogu andragoškog mosta i prelaska sa socijalnog liberalizma na neoliberalizam, sa države blagostanja na kompetitivne ekonomije, sa koncepta ljudskih prava na ekonomsko-menadžerski koncept. Ukratko, omogućio je neprimetan prelazak sa prava na obrazovanje – na obavezu učenja; sa društveno organizovanog i strukturisanog prava na učenje omogućenog podeljenom odgovornošću, na doživotnu, individualnu obavezu učenja sa minimalnom strukturnom podrškom. Biesta (2021) slično ukazuje na to kako je ***pravo na obrazovanje*** **s vremenom transformisano u** ***dužnost, tj. obavezu da se uči***, i na snažnu povezanost ove obaveze sa ekonomskim ciljevima, posebno dužnošću pojedinca da ostane zaposlen na tržištu rada koje se brzo menja. Budući da je *pravo* locirano u funkcije države, a *dužnost* u obaveze pojedinca, jasan je otpor koji se u kontekstu borbe za ljudska prava javlja prema *celoživotnom učenju*. U članku naslovljenom „Od slobode do nužnosti“ Šimenc i Kodelja (2016) jednostavno kažu: „Celoživotno obrazovanje nije više stvar individualnog slobodnog izbora, već nužnost“.

Najtačniju paradigmu ovog procesa daje Boshier, tvrdeći da je celoživotno obrazovanje, onako kako je shvaćeno u čuvenom UNESCO-ovom izveštaju *Učenje da se bude* (Faure 1972), potpuno „drugačije stvorenje od onog koje danas šeta korporativnim kancelarijama kostimirano kao celoživotno učenje“ (Boshier

1998: 4). **Tako je *celoživotno učenje*, za koje se andragoška zajednica zdušno borila, postalo žrtva sopstvenog uspeha.**

Obrazovanja odraslih u Ciljevima održivog razvoja nema. Utopljeno je u fraze 'obrazovanje za sve', 'mogućnosti za učenje za mlade i odrasle', 'svi učenici (*all learners*)', 'svi muškarci i žene' i 'raspolućeno' između dva sektora koja su opstala: pismenosti, koja je doživela preobražaj u 'bazične veštine' i stručnog obrazovanja i osposobljavanja (UN 2015). Većina dokumenata, skupova i inicijativa vezanih za Agendu 2030, kada u naslovu ima *celoživotno učenje*, u tekstu, akciji i budžetu fokusira se skoro isključivo na decu i mlade, i to najčešće u kontekstu škole i formalnog obrazovanja. Jedini delimičan otpor ovoj oseci *obrazovanja odraslih* pruža UIL (UNESCO-ov Institut za celoživotno učenje iz Hamburga), koji promoviše kompromisnu sintagmu *obrazovanje i učenje odraslih* (ALE), ali je upadljivo da je to samo jedan od tri glavna programa ovog Instituta, uz Politiku i strategiju celoživotnog učenja i Pismenost i bazične veštine (UNESCO/UIL 2022). Ostaje potpuno nejasno na kom konceptu i shvatanju počiva ovakva podela programa i koliko dugo će se ALE održati u njoj.

Kontraindikacije i nuspojave 'celoživotnog učenja'

Ideologija i ekonomija

U svom istorijskom razvoju, obrazovanje odraslih je bilo blisko filozofiji humanizma, progresivizma, a neretko i radikalizma, i najviše je razvijano u kontekstu borbe za demokratiju i socijalnu pravdu. Sem toga, ono se u XVIII, XIX i prvoj polovini XX veka razvijalo pretežno kao društveni pokret, ističući zajedništvo, solidarnost, borbu za zajedničke i/ili univerzalne vrednosti, profilišući se sve više kao oblik građanskog organizovanja u procesu proširivanja ljudskih prava i prava na korišćenje društvenih dobara na sve članove zajednice. Zato je ono imalo važnu ulogu u idejama i praksi evropske socijalne demokratije i države blagostanja. Celoživotno obrazovanje je izraslo iz radikalne demokratske tradicije obrazovanja odraslih kao socijalnog pokreta (Lee and Friedrich 2011), ali se potom, sa svojim shvatanjima o značaju slobode pojedinca i njegovoj samostalnosti, našlo na 'klackalici' između univerzalnog humanizma i evropskog socijalnog liberalizma sa jedne, i neoliberalizma i ekonomizma sa druge strane.

Politička strujanja od 80-ih godina XX veka, reganizam i tačerizam, Vašingtonski konsenzus (vidi: Popović 2014), dominacija globalnog kapitala i korporativne kulture rada, prebacili su celoživotno učenje na ovu drugu stranu klackalice i učinili ga 'trojanskim konjem' interesa neoliberalne ekonomije, koji se uvukao u obrazovne koncepte i paradigme i skoro potpuno ih 'kolonizovao'. „Prvobitno zamišljeno kao sredstvo ličnog i društvenog razvoja, ovaj koncept se danas prvenstveno povezuje sa ekonomskim rastom i globalnom konkurencijom nacija i geopolitičkih regiona" (Milana 2012: 106).

Lee i Friedrich (2011) jasno govore o ideološkim uticajima u UNESCO-ovoj politici celoživotnog učenja u periodu između 1990-ih i ranih 2000-ih, ističući da se socijaldemokratski liberalizam kao dominantna ideologija kontinuirano reafirmisao u tadašnjim UNESCO-ovim tekstovima politike celoživotnog učenja, ali da su i neoliberalni stavovi postojali, suptilno prilagođeni vremenu, jačajući kako su snažne ideje socijaldemokratije nestajale.

Ovakvo shvatanje celoživotnog učenja donosi nekoliko ozbiljnih posledica.

Celoživotno obrazovanje se vidi kao aktivnosti vezane ne samo za individualni razvoj, već i kao polje individualne, lične odgovornost (u skladu sa klasičnim liberalizmom). Ovo najpre znači povlačenje države iz područja obrazovanja, tj. obrazovanja odraslih, odustajanje od države blagostanja u kojoj je obrazovanje jedna od 'usluga', tj. obaveza države prema građanima. Obrazovanje više nije pravo koje socijalna država nudi svojim građanima, već roba koju oni kao konzumenti pribavljaju na tržištu. Shodno tome, obrazovanje odraslih se prepušta slobodnom tržištu i poprima karakter robe, čije sticanje zavisi od ekonomskog statusa pojedinca, čime se širom otvaraju vrata marketizaciji ovog područja.

Uz to, učenje se predstavlja kao individualna odgovornost koja ne podrazumeva ni obaveznu infrastrukturu, ni one koji poučavaju, što ga čini jeftinijim za državu i za ekonomiju, i to jasno dolazi do izražaja u koncepciji OECD-a (Walker 2009). Troškovi se „agresivnom logikom" (Barros 2012: 127) prebacuju sa strukturā na pojedinca – on ima obavezu da sebi organizuje, pronađe i priušti obrazovanje i učenje, da se usavršava celog života i da bude 'zapošljiv'. Neoliberalna ekonomija traži obučenog pojedinca, ali ne prihvata obavezu da ulaže u njega. Pomeranje sa *obrazovanja* na *učenje* odlično je poslužilo ovoj svrsi: „Tenzija između obrazovanja kao privilegije ili obaveze koju pojedinac mora da plati, (ili neko za njega), i koja obično dugo traje, i učenja kao procesa koji se odvija

nije-važno-gde-ni-kako (podržana konceptom priznavanja prethodnog učenja, gde se samo 'izlaz', tj. rezultat računa), a podrazumeva uglavnom individualnu odgovornost (ili benevolentnost nekog sistema koji će taj proces da omogući ili olakša), koren je ove promene i njene različite upotrebe" (Popović 2014: 302).

U ovom konceptu učenje je visoko individualizovan proces, koji se može dešavati u grupi i u socijalnoj situaciji, ali njegove ciljeve i sadržaje definiše sistem vrednosti u kome se insistira na kompetitivnosti, postignuću i merljivim performansama. Time se ukida karakter društvenog pokreta koji je obrazovanje odraslih dugo imalo i značajno se oslabljuje mogućnost kolektivnog delovanja i mobilizacije za društvene promene. Baš kao što je M. Thatcher rekla: „Ne postoji takva stvar kao što je Društvo. Postoje pojedinačni muškarci i žene, a postoje i porodice" (Thatcher 1987). Kada postoje samo pojedinačni interesi, kolektivni ideali i akcije nisu ni potrebni ni mogući, pa se time mogućnost ne samo bunta, nego čak i kritike sistema značajno smanjuje. U ovakvom sistemu, učenje tokom celog života se pretvara u iznurujuću trku pojedinca za promenama (ekonomskim, tehnološkim, društvenim...), koje on/ona mora stalno da prati i sa čijim posledicama, uz pomoć neprekinutog učenja, mora da se nosi. Time se funkcija obrazovanja redukuje sa emancipatorsko-razvojne na pragmatično-adaptivnu, filozofija obrazovanja sa političko-ekonomske na funkcionalno-ekonomsku, a sa prointegralističkog prelazi se na protržišni pristup.

Biesta (2021: 15) jasno kaže da nije problem u samim ekonomskim argumentima (oni su legitimni i ozbiljni), već u instrumentalizaciji obrazovanja: „diskurs obrazovanja je zamenjen diskursom učenja, čime je obrazovanje postalo pre svega individualna stvar – nešto za šta pojedini celoživotni učenici mogu da preuzmu odgovornost – a takođe i sve više formalna stvar – nešto što se odnosi na prilagođavanje bilo čemu što se javi u okruženju."

Politika i sistem obrazovanja

Iako su mnogi autori upozoravali na jezičku, logičku i koncepcijsku ograničenost upotrebe sintagme 'celoživotno učenje', usled koje ono može da se shvati samo kao ideja, koncept, pristup, filozofija ili čak i 'credo', dogodilo se upravo suprotno: umesto da ostane filozofsko-koncepcijska osnova obrazovanja odraslih, ono ga je zamenilo kao jezička oznaka obrazovnog sektora, polja delovanja ili obrazovne

prakse sa određenom uzrasnom grupom. Optimizam sa kojim je ovo prihvaćeno opisuje Tuijman (2002: 13): „Celoživotno učenje se može videti kao nešto što nudi inkluzivni okvir za organizaciju istraživanja obrazovanja, povezujući istraživanja učenja sasvim male dece, mladih odraslih i starijih građana (celoživotno) i premošćujući nekoliko dimenzija stvarnog iskustva rasprostranjenog u vremenu i prostoru (sveživotno)." On ipak upozorava na to da istraživači moraju da se bave problemima konceptualizacije, ciljeva, ciljnih grupa, i da idu izvan uobičajenih ideja o poželjnosti celoživotnog učenja i koristima od njega, istražujući i negativne efekte upotrebe *celoživotnog učenja* kao generičkog pojma. U njih spada npr. vera u celoživotno učenje kao čaroban lek za društva i ekonomije u tranziciji, što bi moglo da ima i kontraefekte (Tuijman 2002).

UNESCO govori da je *celoživotno učenje* ne samo filozofija, konceptualna osnova, već i „organizacijski princip" (UNESCO 2009: 1), i uz to ključna transverzalna oblast i za politiku i za akciju. Do danas, UNESCO/UIL uporno govori o „sistemu celoživotnog učenja", „politici i strategiji celoživotnog učenja" (UNESCO/UIL 2022a) i podstiče vlade da ih razvijaju, uporno ignorišući činjenicu da mnoge od njih i dalje govore o obrazovnim sistemima, strategijama i politikama, a ne o „LLL sistemima".

Rezultati ovih napora nisu sjajni, a jedan od razloga leži upravo u pogrešnoj polaznoj osnovi: Ako se celoživotno učenje i može uzeti kao koncept pogodan za istraživanja (jer ona mogu da daju i rezultate, dokaze za kritički stav prema ovoj paradigmi), ono se teško može prihvatiti, a još teže primeniti kao organizacijski princip za obrazovnu praksu i stvaranje sistema. Sistem naime traži: jasno definisane elemente (obrazovne sektore, tj. podsektore) i strukturu, jasno diferencirane odlike tih elemenata/sektora, kao i veze među tim elementima. Ukidanjem *obrazovanja odraslih* kao posebnog, jasno definisanog sektora, izgubili su se elementi sistema i njihove specifičnosti, pa se učenje, a naročito učenje odraslih, pretvorilo u fluidan, svugde-prisutan, a nigde-utemeljen, praktično dislociran proces za čije vođenje niko u sistemu nije odgovoran. *Celoživotno učenje* praktično ima potencijal da unapredi samo jedan aspekt sistema – da ukaže na to kakve treba da budu veze među njegovim elementima: da obrazovni podsistemi moraju biti dobro povezani, vertikalno i horizontalno prohodni, da svima omogućavaju jasan ulaz u sistem i kontinuirano kretanje kroz njega. Kada OECD glorifikuje *celoživotno učenje* kao jedini stvarno sistemski pristup obrazovnoj

politici, tvrdeći da su svi drugi usko sektoralni (OECD 2001: 3), on zapravo govori samo o tome: povezanosti pojedinih faza i njihovoj prohodnosti. Tvrdnje da su fleksibilna distribucija resursa i „ukidanje monopola ma kog ministarstva" nad procesom učenja nešto što razvija, strukturiše i potpomaže politiku, nemaju nikakvog utemeljenja, naprotiv: te karakteristike su upravo antisistemske.

Field kaže da nije čudno što je celoživotno učenje prihvatano sa skepsom od strane stručne zajednice – sa jedne strane, ono se pojavilo kao galantni princ koji Pepeljugu obrazovanja odraslih spašava od celoživotnog tavorenja na marginama obrazovne politike, ali je s druge strane ugrozilo postojeće strukture obrazovanja odraslih – kako zbog svoje okrenutosti ekonomskim i profesionalnim problemima, tako i zbog svog „fragmentisanog i raspršenog" pogleda na učenje. (Field 2000: 14).

Moglo bi se reći da je 'plastičnost' ovog pojma, „sa dugom prošlošću, ali kratkom istorijom", bila prihvaćena u politici iako joj je ponudila nizak stepen operacionalizacije, ali je zato omogućila da se istovremeno diskurzivno kombinuju različite političke orijentacije (Centeno 2011), da se formulisanje i implementacija politike značajno raziđu i da se pri tom smanji stepen odgovornosti kreatora politike, njihova transparentnost i spremnost na polaganje računa. Još jedan od paradoksa u razvoju ovog pojma najbolje se ugnezdio u oblasti politike: time što je učenje stavljeno u svaki mogući kontekst, ono je zapravo dekontekstualizovano, čime je institucionalni kontekst (nužan za proces obrazovanja) obezvređen i izuzet iz domena obaveznih zadataka obrazovne politike. Time su automatski dezavuisani i ostali elementi obrazovnog sistema: programi, kadar, interakcijski procesi, metode i sl.

Istraživanja, nauka i profesija

Celoživotno učenje je omanulo kao osnova politike i organizovanja sistema, ali i kao istraživački koncept, ugrožavajući status i identitet naučne discipline koja se bavi obrazovanjem odraslih – bilo da je nazivamo andragogijom ili nekim drugim pojmom. Zbrka koja je načinjena mešanjem pojmova *obrazovanje* i *učenje*, što je bilo moguće u političkom diskursu i narativu koji ne mari za naučnu logiku, podrila je istraživačke napore. Jarvis (2014) objašnjava kako je Evropska komisija u svojim programskim dokumentima celoživotno učenje dugo tretirala zapravo

kao (institucionalno) obrazovanje, i smatra da je to glavni razlog što u mnogim evropskim krugovima izraz *učenje i obrazovanje odraslih* (ALE – *adult learning and education*) nije prihvaćen, jer *učenje* u ovim tumačenjima podrazumeva upravo *obrazovanje*, a time se krug zatvara, jer je obrazovanje oduvek uključivalo učenje.

Standardne teorije učenja *učenje* uglavnom definišu kao proces u kome pojedinac (u novije vreme i organizacija) „stiče neka prepoznatljiva znanja ili veštine, na takav način da se mogu uočiti odgovarajuće, relativno trajne promene u ponašanju subjekta" (Engeström 2009: 58). Bez obzira na varijacije, učenje se u andragoškoj teoriji najčešće posmatra upravo kao aktivni individualni proces (kako ga definiše npr. Jarvis 2006, uprkos snažnim kontekstualnim i relacionim aspektima o kojima govori), pa se stoga retko govori o *pravu na učenje*, već u najboljem slučaju o podsticanju, motivisanju, determinantama... S druge strane, *obrazovanje* ističe aspekt organizovanosti, društvenu konstruisanost okvira u kome se učenju pristupa na sistematičan i strukturisan način. Jezik istraživača je osetljiv i na nijanse ovakvih razmatranja, dok jezik politike za te razlike ne mari – ušao je u ovo područje kao 'slon u staklarsku radnju' i napravio zbrku koja je onemogućila razumevanje i komunikaciju između profesionalaca i razbila terminološki aparat koji je osnov istraživanja i profilisanja oblasti. Biesta je skovao termin '***učenjizacija*' diskursa obrazovanja** (*learnification*), koji je učinio da ideja o učenju kao (pre svega) obliku prilagođavanja promenama u okruženju bude prihvaćena kao potpuno „zdravorazumska" (Biesta 2010: 10).

Posle par decenija 'vladavine' *celoživotnog učenja* upadljivo je to da ono nije ponudilo nikakav novi uvid u procese učenja koji nije postojao i ranije, u istraživanjima osobenosti učenja pojedinih uzrasnih (socijalnih ili dr.) grupa. Ono se iscrplo u naglašavanju neprekinutosti, kontinuiteta, ne otvorivši mogućnost za novo, dublje istraživanje specifičnosti učenja u nekoj od faza tog kontinuiteta, ili specifičnosti učenja u tranzicijama kroz te faze.

Negativni efekti su se pokazali i u oblasti profesionalizacije, jer nije moguće koncipirati i ustanoviti profesiju koja će pružiti stručni rad na svim uzrasnim nivoima; takav univerzalni pedagog andragog suprotan je samoj ideji profesije, a ako ne postoji jasno definisana oblast prakse, onda je borba za profesionalizam u toj oblasti skoro onemogućena. Neki evropski univerziteti su uspeli da urade jednostavan *replace* i da preimenuju svoju studijsku ponudu za obrazovanje profesionalaca u ovoj oblasti (naročito na master nivou), ali su ovim

razvojem napori na osnivanju ili unapređivanju odgovarajućih katedri i odeljenja znatno otežani. Efekti ovog procesa implicitne 'deprofesionalizacije' na praksu obrazovanja odraslih će se verovatno tek videti.

Svetski regioni i akteri

Pomenuto ignorisanje razlike između 'učenja' i 'obrazovanja', koje je izrazito u jeziku i nastupu politike, ima ideološku osnovu koja je naročito vidljiva u globalnim okvirima i načinima na koje reaguju pojedini svetski regioni, tj. kontinenti, kao i akteri iz pojedinih sektora, pre svega aktivisti civilnog društva.

Politička moć donosilaca odluka (iako je reč o tzv. mekoj moći – vidi: Popović 2014) dovela je do raširene upotrebe *celoživotnog učenja* u većini dokumenata obrazovne politike i u međunarodnoj komunikaciji. Ipak, postoje zemlje i regioni koji nisu do kraja prihvatili ovaj „izuzetno moderan koncept" (Field 2009: 1), što ukazuje i na neke njegove vrlo konkretne slabosti. On je „preferiran od strane Zapada (što u ovom slučaju uključuje i Sever, tj. nordijske zemlje i Severnu Ameriku), jer pravi jasan odmak od formalnog obrazovanja i školovanja, koji se smatraju neprimerenim obrazovanju odraslih, ograničavajućim i ne-slobodnim. S druge strane, latinoameričke zemlje preferiraju koncept *obrazovanja odraslih*, upravo da bi ukazale na njegovu organizovanu, društvenu dimenziju (i odgovornost države), koja izostaje kod *celoživotnog učenja* jer je ono individualan proces, a ne društveni fenomen" (Popović 2014: 22-23).

Upravo je „integrativni i interpretacijski kapacitet" *celoživotnog učenja*,[3] tj. njegova sposobnost da uključi različite vrednosti i posluži potpuno različitim svrhama, doveo do njegovog prihvatanja od strane velikog broja vlada, najpre time što je omogućio aboliciju države od odgovornosti za veliki deo obrazovanja odraslih, i dao joj alibi za smanjenje i finansijske i organizacijske podrške. Za razliku od *prava na obrazovanje* koje je utemeljeno u brojnim međunarodnim dokumentima[4] (vidi npr. u: UNESCO 2019, 2021) uključujući ona normativnog karaktera, *pravo na učenje* se ne može ni definisati, ni kodifikovati. I to je upravo

[3] Nije slučajno što izraz podseća na 'koalicioni kapacitet' političkih stranaka, koji najčešće govori o labilnom sistemu vrednosti, i o sposobnosti prilagođavanja drugima zarad koristi u kojoj se vrednosti neretko i izgube.

[4] Najznačajniji su: *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (čl. 26), *Evropska konvencija o ljudskim pravima i osnovnim slobodama* (čl. 2 Prvog protokola), *UNESCO-ova Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju i Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* (lCESCR) (čl. 13 i 14).

razlog zbog kojeg ga odbijaju predstavnici civilnog sektora i aktivisti u kontekstu borbe za ljudska prava – predstavnici vlasti se ne mogu pozvati na njegovo poštovanje, teško se može tražiti da preuzmu ili povećaju svoj deo odgovornosti ili da sistematski prikupljaju podatke i prate kako se ovo pravo ostvaruje. Zemlje Latinske Amerike, naročito one u kojima su jake tradicija kritičke misli i freireovske ideje, kao i civilno društvo u mnogim zemljama Azije, zbog toga pokazuju snažan otpor prema *pravu na učenje*. Obrazovanje uvek uključuje učenje, ali učenje ne uključuje obavezno i obrazovanje, pa je promena diskursa potpuno dezavuisala *pravo na obrazovanje*.

S. Black (2021) sugeriše da diskurs celoživotnog učenja konstruiše odnos onoga što Lauren Berlant naziva „okrutnim optimizmom" za marginalizovanu većinu Južnoafrikanaca (vezano je za nerealne ciljeve i ishode obrazovanja), održavajući tako fantaziju o slobodarskom obrazovanju uprkos empirijskim dokazima o suprotnom. Ona tvrdi da postoji i „veza između održavanja odnosa okrutnog optimizma prema obrazovanju – barem u slučaju Južne Afrike – i ideala celoživotnog učenja kako se manifestuje i u svojim humanističkim i neoliberalnim oblicima" i da prisustvo oba diskursa (instrumentalističkog i humanističkog) služi da se u ovom kontekstu izbegne preispitivanje optimizma koji se obično vezuje za obrazovanje. Ona dodaje i da prelaz sa *celoživotnog obrazovanja* na *celoživotno učenje* predstavlja sužavanje „obrazovne imaginacije na tehnicističke ideale" i na vrstu tehnosolucionizma (Black 2021).

Iz potpuno drugačijih razloga *obrazovanje odraslih* vrlo uporno opstaje u zemljama Evrope u kojima je ova oblast imala jaku tradiciju, izraženu između ostalog u negovanju koncepta andragogije. Tu su najpre zemlje Zapadnog Balkana, oslonjene na jugoslovensku andragošku tradiciju, koja je podrazumevala jasno razgraničavanje naučne discipline od oblasti prakse, na šta pojmovni aparat i treba da ukazuje. Koreni ovog pristupa su u nemačkoj pedagoškoj misli, koja je herbartovskom jasnoćom definisala i strukturisala naučne oblasti i koncepte, za razliku od anglosaksonskog *art* i *science*, koji i danas unose zbrku u pokušaje striktno naučnog definisanja obrazovnih koncepata.

Uz to, *celoživotno učenje* (kao individualno konotiran koncept) u Evropi se shvata kao jedan „od osnovnih principa savremenog *društva koje uči,* pri čemu je društvo u svakoj definiciji neka vrsta kolektiva, tj. mnogo više od zbira pojedinaca. Ovde je očigledan paradoks na koji ukazuje Jarvis: Ako se

društvo koje uči interpretira sa edukativnog, a ne sociološkog stanovišta, onda je neizbežno baviti se obrazovanjem (Jarvis 1998: 59-60). Društvo koje uči ne može podrazumevati zbir jedinki vredno posvećenih učenju u svojim izolovanim 'ćelijama', kao što takva vizija ne može da bude osnov kreiranja sistema. „Ovaj paradoks se uglavnom ignoriše i ne uspostavlja se jasna funkcionalna, a još manje strukturna veza između ciljeva [obrazovanja] definisanih na širokom društvenom nivou (npr. kompetitivno, inkluzivno...) i individualnog procesa učenja – među njima 'zjapi' jaz, koji se pretežno ispunjava retoričkim manevrima." (Popović 2014: 118).

Na kraju, činjenica da su mnoge zemlje prihvatile *celoživotno učenje* u svojim dokumentima, programskim i strateškim aktima, dok je *obrazovanje odraslih* uobičajeno i dominantno u upotrebi – u praksi, stručnom žargonu, istraživanjima – ukazuje na veliku moć mehanizama transfera međunarodne politike i na veliki uticaj međunarodnih aktera s jedne strane, ali i na njihov promašaj u trajnoj i uspešnoj konceptualizaciji ove oblasti, i na neuspeh da strateški i idejno odgovore na njene potrebe.

Zamke prioritetizacije

Koncept celoživotnog učenja je za kreatore nacionalne i globale politike ostavio prostor interpretacije i kroz potrebu za prioritetizacijom, za kojom ovako definisana oblast prosto 'vapi'. Kako celoživotno učenje obuhvata sve uzraste, sve grupe, sve oblike i oblasti obrazovanja, nijedna realna politika ne može da zadovolji sve te zahteve i potrebe, već mora da definiše prioritete.

Kada je u pitanju uzrast, neupitna logika definiše decu i formalno, školsko obrazovanje kao prioritete, u toj meri da se neretko i ceo SDG 4 praktično reformuliše (što je u UN kontekstu inače nedopustivo, bar ne bez ozbiljnih konsultacija i saglasnosti svih vlada) i svodi na obrazovanje dece (npr. UNESCO 2022), čak i onda kada naziv dokumenta, naslov publikacije ili akcije govori o celoživotnom učenju. Ne samo da se time isključuju druge uzrasne grupe, već i brojni oblici porodičnog i intergeneracijskog obrazovanja, koji mogu da vrlo efikasno integrišu i različite polaznike, i raznovrsne obrazovne sadržaje.

Ovim su i nacionalne vlade ostale bez podrške za holistički pristup obrazovanju i vođenju celovite politike. Regmi (2015) tvrdi da je nedovoljno da

UN definiše celoživotno učenje kao jedan od ciljeva održivog razvoja, a da ne posveti dužnu pažnju vođenju kreatora politika i orijentaciji koja je potrebna u specifičnim nacionalnim kontekstima za razvoj onakvog shvatanja celoživotnog učenja i njegovih ciljeva koje će biti relevantno za taj kontekst, naročito u nerazvijenim zemljama.

Celoživotno učenje ne nudi orijentaciju ni u pogledu odabira prioritetnih oblasti, pa je primetno da je ono sa početne humanističke pozicije skliznulo u utilitarni modus, pri čemu su primarne pozicije u politici i finansiranju dobile oblasti obrazovanja vezane za zapošljavanje, obuku, usavršavanje, do- i prekvalifikacije i sl. Ako se odrasli, dakle, i prepoznaju u konceptu celoživotnog učenja, onda su redukovani na korisnike pragmatičnih programa za razvoj veština, „na 'radnu snagu', 'zaposlene', 'zapošljive', 'ljudski resurs' – i ostale objekte stručnog osposobljavanja, a u funkciji ekonomskog razvoja." (Popović 2014: 170).

Ovo je u aktuelnim obrazovnim konceptima veoma vidljivo: OECD celoživotnom učenju dodeljuje zadatke kao što su: prilagođavanje zahtevima tržišta, tehnološkim promenama, digitalizaciji i „pomoć pojedincima da se prilagode i postanu otporni na spoljašnje šokove" (OECD 2021). Tržišna konceptualizacija savremenog društva i megatrendovi kao što su produženje životnog veka, brze tehnološke promene, globalizacija, migracije, promene životne sredine i digitalizacija, kao i iznenadni šokovi poput pandemije COVID-19, omogućili su da se u *celoživotno učenje* učita bilo koji sadržaj, čime je ono vrednosno ispražnjeno i ideološki kvazineutralizovano. Ovo preoblikovanje nije se dogodilo na nivou definicije ili kroz borbu ideja i koncepata, već postupnom zamenom sadržaja, eliminisanjem ranijih vrednosti i ispunjavanjem tog prostora *veštinama i kompetencijama*. Čak je i nepismenost odraslih – statistički, vrednosno i praktično jedan od i dalje najvećih problema savremenog sveta – izgubila na značaju i stopila se sa „celoživotnim sticanjem veština" u Agendi 2030, postajući jedna od „bazičnih veština" (UN 2015).

Perspektiva

Dinamične globalne promene nose i mogućnost promene glavnih paradigmi. Svet koji se brzo, ali i neujednačeno razvija u stalnom je traganju za konceptom obrazovanja koje može da ga prati, podrži ili bar objasni. Možda će se to dogoditi i sa *celoživotnim učenjem* – da bude zamenjeno drugim konceptom ili definisano na drugačiji način. J. Field predviđa da će zbog krupnih promena u globalnom okruženju, u odnosu na vreme kada je ovaj koncept skovan, doći do promene terminologije (Field 2000). Možda će putovanje ovog koncepta, koje Mohorčič Špolar i Holford zovu „od margina do mejnstrima" (Mohorčič Špolar i Holford 2014: 35), uzeti, u uslovima dinamičnih promena, neki drugi tok, a Edwards čak ostavlja mogućnost kretanja „od obrazovanja odraslih do celoživotnog učenja i nazad" (Edwards 2007: 82).

Ipak, za sada nema naznaka da bi se takva promena mogla dogoditi. Neoliberalne politike koje su u oblasti ekonomije ojačale ideju slobodnog (tačnije rečeno: raspuštenog) tržišta i prakse globalnog korporativnog kapitala, a u oblasti politike suzbile ideju države blagostanja, ne pokazuju tendencije skretanja sa ovog 'kursa'. Tek bi neke krupne promene faktora koji su uslovili dosadašnji razvoj shvatanja obrazovanja mogle dovesti do zaokreta, ali sve dok *celoživotno učenje* ispunjava zadatke i funkcije kreatora dominantnog sistema vrednosti i onih snaga koje u globalnoj arhitekturi moći mogu da nametnu te vrednosti, nema razloga da se menja. Aktuelni koncept koji UNESCO promoviše, *učenje i obrazovanje odraslih* (*adult learning and education*), rezultat je kompromisa između s jedne strane '*obrazovanja odraslih*' na kome je izrastao UNESCO-ov mandat i ugled u obrazovanju, i novih tendencija oličenih u *celoživotnom učenju* s druge strane, koje snažno promovišu Svetska banka, OECD i drugi moćni akteri globalne političke i ekonomske scene. U tom smislu, sudbina koju će imati učenje i obrazovanje odraslih može poslužiti kao indikator kretanja celog sektora i vrednosnog sistema na kojem počiva.

Destructive March of Lifelong Learning

Abstract: The paper analyses the development of basic terms and concepts in adult education (adult education, continuing, permanent and recurrent education, lifelong education, and lifelong learning) and the role of major international organizations in formulating and promoting these concepts. The focus of the analysis is on the reasons and consequences of the dominance of the modern, widely accepted concept of lifelong learning, which replaced the previous ones and almost completely suppressed the concept of adult education. This paradigm shift and change of the discourse has its ideological and economic roots, and is supported by all global education policy makers. The paper indicates numerous negative consequences of this shift in all spheres in which adult education has a significant role, as well as the damage that (mis)use of the concept of lifelong learning as a generic term causes to science, profession, research, and adult education practice.

Key words: adult education, lifelong learning, international organisations, UNESCO, global education policy

Literatura

Barros, R. 2012. From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research in the Education and Learning of Adults*. 3(2), 119-134.

Biesta, G. J. J. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.

Biesta, R. 2021. Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*.

Billet, S. 2017. Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 2(1), 1–7.

Black, S. 2021. Lifelong learning as cruel optimism: Considering the discourses of lifelong learning and techno-solutionism in South African education, *International Review of Education*. Dostupno na: https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-021-09924-8. [2. 2. 2022.]

Borg, C., Mayo, P. 2005. The EU Memorandum on lifelonglearning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*. 3(2), 203-225.

Bralić, Ž. 2002. *Neki značajni pojmovi andragoške nauke*. U: Zbornik Fakulteta civilne odbrane. Beograd: Fakultet civilne odbrane. 303–330.

Centeno, V. 2011. Lifelong Learning: A Policy Concept with a Long Past but a Short History. *International Journal of Lifelong Education*. 30(2), 133-150.

Council for Cultural Cooperation. 1973. *Permanent Education: The Basis and Essentials*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Dehmel, A. 2006. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies. *Comparative Education*. 42(1), 49-62.

Delors, J. 1996. *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.

Edwards, R. G. 2007. From Adult Education and Lifelong Learning and Back. U: Aspin, D. N. Ur. *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht, vol 11, 70-85.

Engeström, Y. 2009. Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization. U: Illeris, K. Ur. *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.

European Commission. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities*. Brussels: Directorate General Education and Culture.

Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Field, J. 2000. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Field, J. 2001. Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20, 1-2, 3-15.

Field, J. 2009. Lifelong learning and cultural change: A European perspective. *Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture*, National Chung-Cheng, University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 10. 2004. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/John-Field-6/publication/254032248_Lifelong_Learning_and_Cultural_Change_A_European_Perspective_1/links/53f4c42e0cf2fceacc6e9bfa/Lifelong-Learning-and-Cultural-Change-A-European-Perspective-1.pdf?origin=publication_detail. [2. 2. 2022.]

Field, J. 2010. Lifelong Learning. U: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. Ur. *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier, 89-95.

Filipović, D. 2004. Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija*. LIX, 1, 18-38.

Gilroy, P. 2012. Lifelong Learning: A Language Game in Search of its own Rules. U: Aspin, D. N., Chapman, J. D., Evans, K., Bagnall, R. Ur. *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht, 51-60.

Hummel, C. 1977. *Education today for the world of tomorrow*, Paris: UNESCO.

Jakobi, A. 2012. International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*. 15, 31-64.

Jarvis, P. 1998. Paradoxes of the Learning Society. U: Holford, J., Jarvis, P., Griffin, C. Ur. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 59-69.

Jarvis P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 4th edition. London and New York: Routledge.

Jarvis, P. 2006. The Lifelong Learning and the Learning Society. U: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Vol. 1. London: Routledge.

Jarvis, P. 2014. From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*. 50(1), 45-57.

Langran, P. 1976. *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: BIGZ.

Lee, M., Friedrich, T. 2011. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: Ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 30, 2, 151-169.

Maksimović, M. 2004. Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*. 1, 47-70.

Maren, E. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, 88-100.

Martínez de Morentin de Goñi, J. I. M. 2006. *What is adult education? UNESCO answers*. San Sebastian: San Sebastian UNESCO Centre.

Milana, M. 2012. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol.3, No.2, 103-117.

Mohorčič Špolar, V., Holford, J. 2014. Adult Learning: From the Margins to the Mainstream. U: Milana, M., Holford, J. Ur. *Adult Education Policy and the European Union*. Rotterdam: Sense Publishers, 35–50.

OECD. 1973. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD. 2001. Lifelong learning for all: Policy directions. *Education Policy Analysis*, Chapter 1. Paris: OECD.

OECD. 2021. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. Dostupno na: https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm. [6. 2. 2022.]

Popović, K. 2014. *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet i Društvo za obrazovanje odraslih.

Regmi, K. P. 2015. Can lifelong learning be the post-2015 agenda for the Least Developed Countries? *International Journal of Lifelong Education*. 34(5), 551–568.

Rubenson, K. 2006. Constructing the lifelong learning paradigm: Competing visions from the OECD and UNESCO. U: Ehlers, S. Ur. *Milestones towards lifelong learning systems*. Copenhagen: Danish School of Education, 151-170.

Rubenson, K. 2009. OECD educational policies and world hegemon. U: Mahon, R., McBride, S. Ur. *The OECD and transnational governance*. Vancouver: UBC Press, 96-116.

Savićević, D. 1983. *Čovjek i doživotno obrazovanje*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.

Searle, J. R. 1995. *The construction of social reality*. London: Penguin Books.

Šimenc, M., Kodelja, Z. 2016. Lifelong Learning – From Freedom to Necessity. *Creative Education*. 7, 1714-1721.

Thatcher, M. 1987. *Interview for Woman's Own*. Margaret Thatcher Foundation. Dostupno na: http://www.margaretthatcher.org/document/106689. [15. 12. 2021.]

Tuijnman, A. C. 2002. Themes and questions for a research agenda on lifelong learning. U: Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tait, A. Ur. *Supporting Lifelong Learning*. Vol. III: Making Policy Work. 3. London: RoutledgeFalmer, 6-29.

UN. 2015. *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations, A/RES/70/1. Dostupno na: https://sdgs.un.org/2030agenda. [15. 12. 2021.]

UNESCO. 2009. *Living and learning for a viable future. The power of adult learning. Annotated agenda*. CONFINTEA VI/3. Paris, 31 3. 2009. Dostupno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181433. [15. 12. 2021.]

UNESCO. 2019. *Right to education handbook*. Dostupno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556. [2. 2. 2022.]

UNESCO. 2021. *Guidelines to strengthen the right to education in national frameworks*. Dostupno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375352. [2. 2. 2022.]

UNESCO. 2022. *A roadmap for quality education data: SDG 4 Data Digest sets out data challenges and potential solutions*. Dostupno na: https://www.unesco.org/en/articles/roadmap-quality-education-data-sdg-4-data-digest-sets-out-data-challenges-and-potential. [8. 3. 2022.]

UNESCO. 2006. *Proposal to change the name of the UNESCO Institute for Education (UIE) to 'Unesco Institute for Lifelong Learning' (UIL)*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2009. *Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future – Belem Framework for Action*. CONFINTEA VI. Belem, 1–4. 12. 2009. Hamburg: UNESCO/UIL.

UNESCO/UIL. 2022. *Adult Learning and Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupno na: https://uil.unesco.org/adult-education. [18. 1. 2022.]

UNESCO/UIL. 2022a. *Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies*. Dostupno na: https://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policies. [17. 2. 2022.]

Walker, J. 2009. Towards alternative lifelong learning(s): what Freire can still teach us. *Rizoma Freireano*. Dostupno na: http://www.rizoma-freireano.org/index.php/towards-alternative. [17. 2. 2022.]

World Bank. 2019. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work. Lifelong Learning*. Dostupno na: https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1328-3_ch4. [15. 2. 2022.]

Obrazovanje odraslih, ISSN 1512-8784, Broj 11 - 2021., str. 79-98
UDK: 37.014.5:[616.98:578.834
DOI: 10.53617/issn2744-2047.2021.21.2.79
Izvorni naučni rad/Original scientific paper
Primljeno/Received: 14.02.2022.
Prihvaćeno/Accepted: 21.03.2022.

Tihomir Žiljak[1]

Ciljevi europskih politika obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID-19

Sažetak: U članku se analiziraju promjene ciljeva politika obrazovanja odraslih u europskom obrazovnom prostoru u vrijeme pandemije COVID-19. Analiziraju se različiti oblici promjena politika, i to inkrementalne i radikalne promjene ciljeva. Pri tome se koriste elementi historijskog institucionalizma, diskurzivnog institucionalizma i elementi racionalnog izbora (optimalnog djelovanja u okviru datih mogućnosti). Iz analize dokumenata i dostupnih analiza zaključeno je da se dominantni diskurs cjeloživotnog učenja u društvu znanja zadržao i u uvjetima značajnih ekonomskih, demografskih, zdravstvenih, tehnoloških i klimatskih izazova. Prikazano je kako se ključni instrumenti obrazovnih politika uklapaju u taj diskurs. Posebno je prikazano uvođenje mikrokvalifikacija, individualnog računa za učenje te jačanje digitalnih i zelenih vještina. Kako instrumenti nisu neutralni, onda i oni u sebi sadržavaju ciljeve koje mora ostvarivati obrazovanje odraslih u Europi.

Ključne riječi: ciljevi politika, promjene politika, obrazovanje odraslih, Europa

[1] Doc. dr. sc. Tihomir Žiljak, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Osijeku, Sveučilište u Mostaru; e-mail: tziljak@gmail.com

Uvod

Obrazovne politike mijenjaju ciljeve i svoje prioritete. U obrazovanju odraslih oni se mijenjaju tijekom vremena, i različiti su u različitim državama (Žiljak 2018). Promjene obrazovnih politika mogu se analizirati kao reforme, inovacije ili neki drugi oblici mijenjanja dotadašnjih ustaljenih, institucionaliziranih praksi. U ovom članku je naglasak na aktualnim promjenama politika obrazovanja odraslih u Europi. Okruženje u kojem se te promjene događaju najvećim je dijelom određeno posljedicama pandemije COVID-19. Zdravstvena kriza nije jedini razlog za zabrinutost i svijest o nužnosti promjena. Izazovi ubrzanih tehnoloških promjena stvaraju pritisak na proizvođače, korisnike i one koji bi trebali poučavati i jedne i druge. To nije ništa novo, jer je već 1990-ih godina obrazovanje odraslih smješteno unutar koncepta cjeloživotnog učenja u društvu znanja. Već tada su tehnološke, demografske promjene u globalizacijskim procesima promijenile pristup i obrazovne prioritete (European Commission 1995). Sada je ponovno problematizirana neusuglašenost vještina zaposlenika i potreba novih tehnologija. Često se spominje zaključak dvadeset tehnoloških, poslovnih i akademskih stručnjaka iz cijelog svijeta koji su na zajedničkom panelu konstatirali da 85 posto poslova koji će postojati 2030. još nije ni izmišljeno (Dell 2017). Također se često spominje šokantno izvješće o budućnosti radnih mjesta Svjetskog ekonomskog foruma iz 2020. godine. Prema njemu, 50 posto svih zaposlenika trebat će prekvalifikaciju do 2025. godine (WEF 2020). Demografske promjene u ovom valu sadržavaju strah od značajnog povećanja udjela starog stanovništva u ukupnoj populaciji. Predviđa se da će se udio ljudi starijih od 80 godina u populaciji Europske unije u sljedećih 80 godina povećati dva i pol puta (Eurostat 2021). Starenje stanovništva, a posebno rast udjela starijih, postavlja nove obrazovne izazove kako za starije osobe tako i za one koji im pružaju određene usluge. Veliki migrantski valovi nakon 2015. godine otvaraju također pitanja integracije i uključivanja migranata i izbjeglica u nove zajednice u koje su se doselili, uvažavanje različitih vrijednosti i stjecanje svih vještina koje su potrebne za uključivanje na tržište rada ili aktivnu društvenu participaciju (Morrice, Shan i Sprung 2017). Europska komisija uz ove razloge navodi i klimatske promjene čije su posljedice već globalno prisutne (Vijeće EU 2021). Promjene politika dolaze kao posljedice povezanih tehnoloških, demografskih, zdravstvenih i klimatskih promjena.

Promjena politika

Kako su se politike koje se bave učenjem odraslih mijenjale u vrijeme pandemije COVID-19? Ovaj rad se zadržava na pitanju o promjenama ciljeva. Za početak bi bilo korisno vidjeti kako se javne politike uopće mogu mijenjati. Promjena politika može se dogoditi postepeno, stupnjevito, malim koracima ili može biti radikalna i krenuti potpuno novim smjerom. Prema tome, promjene se mogu analizirati kao inkrementalne. To su male promjene u okviru trenutnih mogućnosti, raspoloživih instrumenata, resursa, aktera, znanja (Lindblom 1959). Stvari se mijenjaju opreznim kretanjima po nepoznatom terenu, često uz metodu pokušaja i pogrešaka. Promjena obrazovne politike u Europskoj uniji i većini europskih država često je bila upravo takva u vrijeme pandemije. Malo se znalo o virusu, malo o načinu njegovog suzbijanja pa su se rješenja tražila na temelju stalno novih spoznaja, analogija s nekim prethodnim pandemijama, balansiranju različitih zdravstvenih, ekonomskih, obrazovnih mjera. Za inkrementalne politike je tipično i kretanje korak natrag kad je to potrebno (primjerice totalno zatvaranje (*lockdown*) u školama te naknadno uvođenje hibridne ili direktne nastave).

Drugačiji pristup polazi od toga da je pandemija COVID-19 takav događaj koji predstavlja kritičnu točku, razdjelnicu u obrazovnim politikama. To je takav traumatični događaj koji dovodi do napuštanja dotadašnjih politika (ciljeva i instrumenata) i traži potpuno nove puteve i rješenja. Otvaraju se nove mogućnosti od kojih treba odabrati jednu koja će biti temelj budućeg razvoja. Na koncept kritične točke (*critical juncture*) koji su razradili Collier i Collier (1991) pozvalo se više aktera u vrijeme pandemije. O njemu se raspravljalo u Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO 2020) i u stručnim člancima. Primjerice, Della Porta (2021) analizira kritičnu točku koja dovodi do mobilizacije građana u protestima zbog obrazovnih, stambenih ili nekih drugih promjena.

Posebno je zanimljiv rad Vivien Schmidt koja je analizirala institucionalne promjene u vrijeme pandemije COVID-19 (Schmidt 2020). Ona analizira različite teorije koje se bave promjenama politika i mogućnosti korištenja historijskog institucionalizma, tj. koliko se tijek dosadašnjih promjena, iznenadni prekidi te kretanje novim putem (i ovisnost o prijeđenom putu u sljedećim aktivnostima) mogu koristiti u ovom dinamičnom pandemijskom procesu. Ona ističe da se akteri rukovode idejama, da djeluju u okviru dominantnih diskursa (zato se

njezin pristup i zove diskurzivni institucionalizam), ali da ne treba zanemariti i racionalne aspekte odlučivanja koji su prisutni u vrijeme pandemije. Za ovaj rad je posebno zanimljivo njezino upozorenje da se u vrijeme pandemije nisu sve europske politike mijenjale jednakom dinamikom i smjerom. Na dvojbe o karakteru promjena upućuje i analiza promjena politika kibernetičke sigurnosti EU gdje se Carrapico i Farrand (2020) zalažu za koncept koji kombinira promjene kroz različite slojeve institucija i politika uz prikaz kritičnih trenutaka. Ovaj smjer istraživanja nam se čini korisnim jer promjene politika analizira kao nove slojeve koji se nadovezuju na prethodne slojeve ciljeva, instrumenata, aktera i razumijevanja politika tj. na uhodane politike nastale u prethodnim razdobljima.

O promjenama politika obrazovanja odraslih u Europskoj uniji napravljena je opširna analiza na platformi Eurydice (2021). Veliko istraživanje radio je i OECD (2021) i ono se fokusira na nedostatke vještina kod radnika koji su uočeni tijekom pandemije. Analiziraju se novi prioriteti u obrazovanju odraslih, posebno uloga mikrokvalifikacija. Ovoj temi posvećeni su članci u svim istaknutijim časopisima koji se bave obrazovanjem odraslih: *Studies in the Education of Adults, Adult education quarterly, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA, Journal of adult and coninuing education*.

Problem u istraživanju obrazovanja u vrijeme pandemije predstavlja činjenica da je to proces koji još uvijek traje i u kojem se mijenjaju okolnosti, posljedice, instrumenti pa i akteri. Taj problem je vidljiv u dva uvodnika koje su isti autori (Milana, Hodge, Holford, Waller i Webb) pisali u 2020. i 2021. godini za isti časopis. Istraživanja su trebali stalno dopunjavati novim situacijama, prioritetima i rezultatima analiza. Jedan od problema nekih recentnih radova jest i ubrzano provođenje istraživanja o pandemiji COVID-19 i ishitreno objavljivanje rezultata. To brzanje dovodi do manje pažljivog recenziranja i problematičnih zaključaka. Iako je to češći slučaj u medicinskim istraživanjima, dvojbe su i u društvenim znanostima. Sigurno je da će naknadno podaci biti potpuniji, a pokazatelji jasniji. Kao i uvijek (još od Hegela), sova mudrosti polijeće u sumrak. Manje pjesnički su to konstatirali i kritičari historijskog institucionalizma koji konstatiraju da su analize završenih procesa i događaja puno točnije, ali ne uvijek i korisnije od analiza tekućih. U ovom je trenutku (veljača 2022.) zato moguće tek naznačiti koji su obrazovni ciljevi postavljeni, ali nije moguće predvidjeti njihovu trajnost i sve varijacije nakon završetka pandemije COVID-19. Zbog toga je i

teško koristiti klasične pristupe ovisnosti o prijeđenom putu (*path dependence*) ili kritične točke (*critical juncture*) jer oni pretpostavljaju da pouzdano znamo na kojim putevima se obrazovna politika uhodala i zadržala. Za analitičare javnih politika izazov je žele li biti isključivo znanstveno relevantni (pa čekati kraj procesa i onda ga analizirati) ili svojim analizama pomoći rješavanju problema koji se otvaraju. Tu dilemu je Weimer opisao u poznatom *Priručniku za analizu obrazovne politike* koji su uredili Sykes, Schneider i Plank (2009). Po njemu bi znanstvena istraživanja trebala biti primjenjivija, a političke odluke utemeljenije u istraživanjima tj. oba pristupa bi se trebala približiti (Weimer 2009).

Uzimajući u obzir ove dvojbe i otvorenost (nezavršenost) procesa promjena obrazovanja odraslih u vrijeme pandemije COVID-19, u ovom radu će se provjeriti koji su novi ciljevi u politikama učenja odraslih u europskom obrazovnom prostoru. Jesu li to uopće novi ciljevi? Analiziraju se i prethodni slojevi i novi naglasci u pristupima učenju odraslih. Zašto su upravo ciljevi važni za ove politike? Rad na javnim politikama bi se trebao odnositi na ostvarivanje ciljeva kojima se rješavaju neki javni problemi. Ideje kojim se rukovode ključni akteri važne su za određivanje ciljeva, a vrlo često su povezane sa strateškim interesima samih aktera. To je razlog zašto imaju posebno mjesto u razmatranjima i studijama oblikovanja politike. Zbog toga se u ovom radu fokusira na promjene u osnovnim ciljevima obrazovanja odraslih i vezama s idejama o tome koji su ključni ciljevi obrazovanja odraslih.

Ideje, strahovi i povjerenje

Obrazovanje odraslih od svojih samih početaka utemeljeno je u potrebi za osobnim, društvenim i političkim emancipiranjem, osnaživanjem osoba za sve njihove uloge kao građana, radnika, članova obitelji. Međunarodne organizacije često su se bavile obrazovanjem odraslih. Međutim, tijekom vremena mijenjaju se njihovi ciljevi (Žiljak 2018). Dok je 1960-ih i 1970-ih godina u većini organizacija bilo ključno jačanje osobnog razvoja svakog pojedinca, nakon 2000. godine u većini je međunarodnih organizacija ključno poticanje zapošljivosti i konkurentnosti. Središnja vrijednost je inovativan, kompetentan radnik koji je spreman za suočavanje s izazovima budućnosti. U politikama obrazovanja odraslih ciljevi su često smješteni unutar dominantnog diskursa. Prisutan je u

definiranju problema ili načina kako bi se problem riješio (Rubenson 2015) te u kritičkoj provjeri primjene nekih koncepata, npr. koncepta zapošljivosti nasuprot zaposlenosti (Moreau i Leathwood 2006). Analizom diskursa i njegovog utjecaja može se vidjeti koje se ideje prelijevaju u praksu obrazovanja odraslih.

Razlozi za stavljanje cjeloživotnog učenja u središte europskih politika (*mainstreaming*), ali i zajedničkih prioriteta europskih zemalja nakon 2020. godine jeste strah od ekonomskih i socijalnih posljedica te nastojanje da se osnaži oporavak i otpornost europskih društava. To bez obrazovanja odraslih nije moguće. Ne treba zaboraviti da je već i sam Lisabonski proces nakon 2000. godine bio izraz straha od konkurentskih prijetnji novorastućih gospodarstava (Kina, Indija i sl.) pa je na to trebalo odgovoriti novim konceptom društva znanja. Strah od ekonomske krize utjecao je i na promjene nakon krize koja je počela 2008. godine (Žiljak 2009). Migrantska kriza nakon 2015. otvorila je strahove od rizične integracije novih građana i novih stanovnika u europskim državama. Poteškoća koja se već događala s ekonomskim migrantima sažeta je u naslovu filma „Htjeli smo radnike, a došli su nam ljudi", kao i u samom filmu. U vrijeme pandemije strahovi od ekonomske neizvjesnosti i socijalnih prijetnji, političke nestabilnosti i sigurnosnih izazova praćeni su prijetnjama uništenog okoliša ili klimatskih promjena.

Treba svakako podsjetiti da su i ranije društvene i obrazovne krize bile poticaj obrazovnim promjenama (Coombs 1968). Možda se ne bi moglo govoriti o klasičnoj obrazovnoj krizi, ali bismo svakako mogli govoriti o šoku s kojim se Europska unija suočava kada konstatira da je gotovo četvrtina njezinog odraslog stanovništva nedovoljno pismena, tj. da je slaba u čitalačkim, matematičkim i digitalnim vještinama (Vijeće EU 2016). Određeni šokovi u društvu i obrazovanju su već nekoliko puta dovodili do promjena. Prvi put kod lansiranja Sputnjika, kada su Amerikanci shvatili da je potrebno intenzivnije raditi na razvoju raketne tehnologije. Poznata je i situacija kada su se Nijemci suočili sa slabim rezultatima u PISA istraživanju, koji su bili daleko ispod njihovih očekivanja. Nakon početnog šoka, slijedili su zahtjevi za obrazovnom reformom (Ertl 2006). Suočavanje s krizom i strah od posljedica krize mogu promijeniti naše prioritete. To su trenuci u kojim tijela javne vlasti nastoje osigurati što pouzdanije pretpostavke za trajnu sigurnost nasuprot socijalnom stanju ustrašenosti te napose nasuprot akterima koji izazivaju strah (Podunavac, Keane i Sparks 2008).

Strah može biti važna odrednica našeg djelovanja. O ulozi obrazovanja i mjestu obrazovanja odraslih u takvim okolnostima pisao je Karl Jaspers još tijekom krize 1930-ih godina:

"Strah zahvaća sve… Ne bi li se održao opstanak, svatko mora svoju radnu sposobnost napregnuti do najviše učinkovitosti; zahtijeva se nemir i prisila da se radi još više; zna se da onaj koji ne drži korak ostaje na podu; tko je stariji od 40 godina, vidi kako je izopćen. Postoji doduše socijalna skrb, osiguranje, mogućnost uštede; ali mjereno onim što danas vrijedi kao egzistencijalni minimum, onim što pružaju javna i privatna skrb, sve je to manje od minimuma na koji se polaže pravo, pa i kada čovjek ne gladuje." (Jaspers 1997: 62)

Šezdesetak godina kasnije, skupina autora jasno je analitički pokazala da strah u vrijeme pandemije može biti poticajan za rješavanje nekih društvenih problema (Degerman, Flinders i Johnson 2020). Međutim, on može i blokirati odrasle, otežati neke promjene, prilagodbe ili uključivanje u obrazovanje odraslih (Bjursell 2020).

Za izbjegavanje neizvjesnosti i stvaranje sigurnosti, dosadašnje politike su se oslanjale na znanje i obrazovanje. Još od sredine 1990-ih čarobno rješenje je društvo znanja. No što kad se počinje sumnjati u znanstveno znanje? U ovakvoj situaciji treba razraditi ciljeve kojim će ključni kreatori javnih politika ponuditi sigurnost i stabilnost. Da bi se to dogodilo građani moraju biti dovoljno politički pismeni da sudjeluju u tom procesu, moraju biti dovoljno znanstveno pismeni da razumiju ponuđene odgovore, znanstvenici trebaju imati razumljive odgovore i jasno obrazloženje svojih dilema.

U traženju odgovora pojavljuje se problem povjerenja. Građani će se uključiti u obrazovanje odraslih ako vjeruju da se njihovo vremensko i financijsko ulaganje isplati, da su im političari dali uvjerljiva i ostvariva obećanja, a znanstvenici utemeljene odgovore. Naime, ako se ne vjeruje da će političari koristiti najbolje znanstvene odgovore, a vrlo su glasni paraznanstveni mrežni glasovi, postavlja se pitanje čemu ulagati vrijeme i novac u obrazovanje. Pandemija COVID-19 pokazala je da je u vrijeme ove zdravstvene i društvene krize na kušnji povjerenje u znanstvenike, u političke aktere i u medije. Usprkos javnom prividu o padu povjerenja u ukupnu znanost, to povjerenje nije palo, već je poraslo (Gallup 2020), ali su isto tako sve glasniji skeptični građani koji sumnjaju u ono što im znanstvenici predlažu. Još su skeptičniji u odnosu na prijedloge koje im nude

političari. Promjene politike u vrijeme pandemije stvaraju dojam kao da političari lutaju u stvaranju odgovora. Najveći je pad povjerenja u medije. Dakle, kome vjerovati u trenutku krize kad se obrazovanje nudi kao rješenje?

Stari ili novi ciljevi?

Koji se onda odgovori nude u ovakvim okolnostima i koliko oni utječu na promjenu politika? Kako odgovoriti na strahove i izazove povjerenja? Jesu li to novi odgovori na nove izazove ili dosadašnji ciljevi koji nude rješenje i za nove probleme nastale pandemijom COVID-19? Jesu li se europski ciljevi u području cjeloživotnog učenja i učenja odraslih promijenili tijekom pandemije? Jesu li iskoračili iz dominantnog diskursa? U nastavku rada pokazuje se veza europskih ciljeva s dosadašnjim politikama, poznatim ciljevima i dominantnim diskursom. Rad je ograničen na ciljeve u europskom obrazovnom prostoru, jer su oni za sada cjelovitije definirani (uz svu različitost koja ih obilježava) od raznolikih procesa na globalnoj razini i različitih dimenzija koje bi prelazile okvir ovog rada.

Ako pogledamo ključne dokumente Europske unije nastale u proteklih nekoliko godina, može se konstatirati da su to ciljevi koji su već jasno definirani početkom 2000-ih, početkom Lisabonskog procesa i od *Memoranduma o cjeloživotnom učenju*, a koji se odnose na ekonomsku i socijalnu dimenziju. Ekonomski ciljevi se odnose na jačanje zapošljivosti pojedinaca i utjecaj na ukupni ekonomski razvoj, a socijalni na inkluzivnost, socijalnu i političku participaciju. U proteklih 20-ak godina nastojao se održati balans tih ciljeva, ali su uglavnom prevladavala ekonomska opravdanja promoviranja učenja odraslih. Krajem 2010-ih krize i saznanje o brojnijim mogućnostima (i nužnosti) obrazovanja dovele su do ponovnog uspostavljanja balansa ekonomskih i socijalnih ciljeva ili bar njihovog smislenog povezivanja. Europski stup socijalnih prava iz 2017. godine, kao temelj budućih socijalnih, ali i ekonomskih politika, već svojom prvom rečenicom ukazuje na važnost cjeloživotnog učenja. Europski program vještina iz 2020. osim strukovnih ističe važnost životnih vještina. Prema tome se u novoj europskoj Strategiji razvoja obrazovanja odraslih za razdoblje 2021. – 2030. naglašava važnost stjecanja vještina vezanih za posao, ali i vještina koje prelaze okvir poslovnih potreba.

Ovako balansirani ciljevi nisu nastajali samo tijekom pandemije, ali

su svoju konačnu potvrdu dobili upravo tada. Naime, oni se naslanjaju na prethodne slojeve složene od Delorsovog *Učenja: Blago u nama*, *Memoranduma o cjeloživotnom učenju*, ali i provedbe *Lisabonske strategije*. Već u Kokovom izvješću o provedbi *Lisabonske strategije* iz 2004. godine navodi se socijalna važnost zapošljivosti, naglasak na održivom razvoju, pa je i Komisija na to izvješće odgovorila naglašavanjem rasta i stvaranjem novih radnih mjesta kao neposrednim ciljevima koji idu ruku pod ruku s promicanjem društvenih i ekoloških ciljeva.

Ako posegnemo za ključnim europskim razvojnim dokumentom u obrazovanju odraslih (novi Europski program za učenje odraslih 2021. – 2030.), vidimo da se recentno navodi pet prioritetnih područja: javno upravljanje (*governance*), pružanje i korištenje mogućnosti za cjeloživotno učenje, pristupačnost i fleksibilnost, kvaliteta, pravičnost, uključenost i uspjeh u obrazovanju odraslih, zelena i digitalna tranzicija.

Gotovo su svi ovi ciljevi bili prisutni i u prethodnim razdobljima. Važnost javnog upravljanja (*governance*) već je jasno naglasila 6. CONFINTEA u Belemu 2009. godine, a u Europskoj uniji je već na početku Lisabonskog procesa (2000. godine) javno upravljanje navedeno kao optimalan oblik rješavanja javnopolitičkih problema. Obrazovanje je od početka Lisabonskog procesa vezano uz provođenje otvorene metode koordinacije kao specifičnog oblika nehijerarhijskog europskog javnog upravljanja. Vanhercke (2020) konstatira da se radi o fleksibilnom alatu koji prolazi kroz stalne metamorfoze. To dokazuje inkrementalni karakter ovog procesa i promjena koje se kreću oko sličnih ciljeva. Naime, u proces javnog upravljanja uključuju se i državni nedržavni akteri. Određene politike se ne provode samo nalozima i kaznama, nego „kormilarenjem“ i uvjeravanjem, i to uz uključivanje različitih razina (od lokalne, regionalne do nacionalne i europske). Uključivanjem različitih dionika omogućuje se uvažavanje stručnosti, ali i mišljenja korisnika. To su alati kojima može rasti povjerenje, a isključivanje nekih skupina (primjerice građana, sudionika u obrazovnom procesu ili pružatelja usluga) može otežati provedbu i dovesti do pitanja legitimnosti. Ova situacija pruža šanse i rizike za suradnju svih aktera:

„(…) ovi sustavi vide povećanu potrebu za konsenzusom među različitim stranama (vladine, privatne i javne) dok se provode različite mjere za odgovor na pandemiju, na nacionalnoj, međunarodnoj i globalnoj razini. S jedne strane, to bi moglo rezultirati konvergencijom prema boljoj suradnji i odnosima na svim

razinama. Međutim, s druge strane, dvosmislena priroda događaja koji se brzo mijenjaju također može učiniti nejasnim veze između uzroka i posljedice, što može dovesti do divergencije ili pogoršanja odnosa (...)." (European Commission, 2020: 10)

Mikrokvalifikacije i individualni računi za učenje

Važan cilj je stvaranje boljih mogućnost za uključivanje pojedinaca u cjeloživotno učenje. To uključuje dva važna alata: individualne račune za učenje i uvođenje mikrokvalifikacija. Individualni računi za učenje (*individual learning account*) kao prioritet su spomenuti u nizu europskih dokumenata (*Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost* iz 2020., *Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava* iz 2021. godine ili *Prijedlog Komisije s preporukama Vijeća o individualnim računima za učenje* iz 2021.). Drugi važan alat su mikrokvalifikacije. U ovom dijelu treba podsjetiti na vezu ciljeva i instrumenata javnih politika. Instrumenti nisu vrijednosno neutralni, već su u njima sadržani i ciljevi politika, načini njihovog razumijevanja i ugradnje u svakodnevne aktivnosti. To je posebno jasno analizirano u primjeni koncepta kvalifikacijskog okvira (Cort 2010; Žiljak 2018).

Ideja individualnog računa nije nova. Europski centar za razvoj strukovnog osposobljavanja (CEDEFOP) još 2009. godine analizirao je europske primjere korištenja individualnih računa za učenje. Često se ova ideja provodi uvođenjem vaučera. Takva je inicijativa i u Hrvatskoj. Vaučeri su vezani uz razvoj tržišta i konkurenciju u obrazovanju odraslih. Obrazovne ustanove se trebaju natjecati s drugim provoditeljima te svojom kvalitetom i atraktivnim programima nastojati privući polaznike da upravo kod njih iskoriste vaučere. O inicijativi za osobni račun za učenje trajala je živa rasprava u Europskoj uniji tijekom 2021. godine i završila je u prosincu te godine preporukom da se inicijativa prihvati kao korisna za EU i države članice, a da se državama prepušta način provođenja i prilagodba.

Obrazovanje treba biti pristupačno i dostupno marginaliziranim skupinama, a za to je važna fleksibilnost uz prihvatljive oblike poučavanja i stjecanja vještina. U tom programskom paketu sakriven je i drugi prioritet europskih politika obrazovanja odraslih: mikrokvalifikacije. Upravo su osobni računi i mikrokvalifikacije kao ključni alati promjena dogovoreni na sastanku

ključnih aktera iz EU, socijalnih partnera i predstavnika civilnog društva u Portu 2021. godine. Niti ovaj dio nije potpuno nov u europskim obrazovnim politikama. Naime, još od početka 2000-ih koncept kvalifikacijskih okvira ponuđen je kao rješenje za transparentnost i povezivanje europskih obrazovnih politika (Žiljak 2018). Osnovni dokumenti na kojima EU temelji svoj pristup mikrokvalifikacijama su *Rezolucija Vijeća o strateškom okviru za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja u smjeru europskog prostora obrazovanja i šire* (2021. – 2030.), *Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost* iz 2020. godine te *Akcijski plan za digitalno obrazovanje* (2021. – 2027.). Dok su početne provedbe mikrokvalifikacija u Australiji, Novom Zelandu i drugim pionirima ove ideje bile usmjerene prije svega na visoko obrazovanje, Europska unija je to uravnoteženo proširila i na obrazovanje odraslih i kontinuirano strukovno obrazovanje. Nastoji se osigurati fleksibilno, modularno te uključivo obrazovanje. Težište je na potrebama, interesima i željama pojedinaca. Na njima leži i glavni teret odgovornosti. To je jasni nastavak koncepta zapošljivosti (nasuprot zaposlenosti) i različitih puteva učenja koje bira sam pojedinac, sa svim posljedicama koje taj njegov izbor nosi. Na ustanovama i regulatorima je da pojedincu olakšaju taj izbor. Sama ideja mikrokvalifikacija nadovezuje se na prethodno iskustvo MOOC-ova (masovnih otvorenih *online* tečajeva) i slična europska iskustva (bedževi, potvrde i sl.).

Zelena i digitalna transformacija

Zelena i digitalna tranzicija i razvoj pripadajućih vještina ključni su postpandemijski ciljevi. No, ni oni nisu potpuno novi. U prethodnom razdoblju bili su dio vodećih (*flagship*) europskih inicijativa za razdoblje 2010. – 2020. godine. Međutim, sada je na njih stavljen jači naglasak i direktnije su povezani s obrazovanjem odraslih i to ne samo s radnim dijelom odrasle populacije. Naime, digitalne vještine se potiču za sve građane do 74. godine.

Davanje prioriteta zelenim i digitalnim vještinama u *Programu vještina za Europu* (2020) nastoji se istaknuti tranzicija koja treba mijenjati svakodnevni život građana, njihov rad i komuniciranje. Očekuje se da će prelazak EU-a na resursno učinkovito, kružno, digitalizirano i klimatski neutralno gospodarstvo te široka primjena umjetne inteligencije i robotike stvoriti nova radna mjesta.

Europski zeleni plan (2019) prihvaćen je kao inovativni europski izlaz iz posljedica pandemije. Jedna trećina ulaganja iz plana za oporavak EU (*Next Generation EU*) i EU-ov sedmogodišnji proračun bit će izvor sredstava za europski zeleni plan. Ovaj plan treba osigurati sigurniji, zdraviji, prosperitetniji život europskim građanima, ali ima i jasnu ekonomsku pozadinu: omogućava stvaranje novih radnih mjesta, a za njih su potrebne nove vještine.

Ove vještine imaju važno mjesto u obrazovanju odraslih (Ahlers 2021). Takvo obrazovanje obuhvaća formalno i neformalno obrazovanje, jačanje strukovnih i generičkih vještina. To znači da se radi o razvoju zelenih vještina, strukovnih znanja za zelene poslove kao i jačanju socijalnih, građanskih i profesionalnih vještina za održivi razvoj. Nikola Pastuović je jedan od rijetkih autora koji je već ranije prepoznao važnost ovog obrazovanja za buduće obrazovanje odraslih i sustavno pisao o ekološkoj osposobljenosti. Obrazovanje za razvoj kontinuirano vezuje za obrazovanje odraslih i različite oblike učenja o održivom razvoju (Pastuović 2018). Prema njemu, ekološka je osposobljenost spoj obrazovanosti i ekološke socijaliziranosti. Ta socijalna dimenzija održivosti jasno je ugrađena u europske politike. Odgovorno građanstvo i građanski odgoj temeljni su aspekti koje treba uzeti u obzir kako bi se izgradila otporna i održiva društva. U tom smislu, jednakost i socijalna uključenost ključni su faktor za održivu budućnost. *Europska agenda vještina za održivu konkurentnost, društvenu pravednost i otpornost* (2020) i *Europski pakt za vještine* (2020) uključuju ovaj koncept zelenih vještina. U svakom slučaju ovaj zahtjevni zadatak snažno naglašava vrijednosnu dimenziju obrazovanja odraslih i važnost jačanja ili promjene uvjerenja koja se koriste na radnom mjestu i izvan njega.

Ako Zeleni plan i jest značajni programski zaokret, on pretpostavlja stjecanje novih vještina, prekvalifikaciju i usavršavanje radnika, što je razrađeno već u ranijim razdobljima. CEDEFOP i Međunarodna organizacija rada (ILO) surađivali su na tom pitanju od 2010. godine i objavili izvješće *Vještine za zelena radna mjesta: globalni pogled* (2011). Sljedećih godina slijedilo je još nekoliko njihovih izvješća o zelenim poslovima. Iz pregleda koji je radio CEDEFOP vide se razlike u definiranju što su zelena zanimanja i kako ih pojedine države definiraju ili reguliraju. Dakle, osnovni (zeleni) ciljevi nisu dvojbeni, ali način njihovog operacionaliziranja i razumijevanja djelomično ostaje na nacionalnoj razini. Zbog različitih interpretacija i definiranja EU je odlučila da će Komisija

stvoriti pretpostavke za ujednačeno razumijevanje kako bi mogla pratiti i mjeriti provedbu zajednički dogovorenih ciljeva. Kako je EU rezervirala znatna sredstva za zelenu tranziciju, sva ova nastojanja za ujednačeno razumijevanje, standardizirana mjerila i evaluacijske alate trebaju pomoći ostvarivanju osnovnih zelenih ciljeva.

Za digitalnu tranziciju izuzetno je važan razvoj digitalnih vještina. Razvoj vještina nije krajnji cilj, već treba jednostavno spriječiti isključenost iz ekonomskog, društvenog, političkog života svih onih koji se teško snalaze u složenom tehnološkom okruženju. Naravno, treba uzeti u obzir razliku pojma digitalne pismenosti, digitalnih vještina i digitalnih kompetencija.[2] Digitalne kompetencije su jasno prisutne kao jedan od prioriteta od prve ideje o važnosti društva znanja u Europi (sredina 1990-ih), kao jedan od prioriteta u *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* iz 2000. godine (digitalna pismenost za rad u suvremenom tehnološkom okruženju), dokumentu *New Skills for New Jobs* iz 2008. godine. Zanimljivo je da se u europskom programu digitalne tranzicije iz 2021. godine (Digitalni kompas 2030) digitalna pismenost spominje tek jednom, i to u kontekstu potrebe da kupci i korisnici budu digitalno pismeni kako bi mogli koristiti suvremene uređaje. To je vrlo blisko ideji Pasija Sahlberga (2012) koji upozorava da napredne tehnologije ne postavljaju samo nove zahtjeve pred proizvođače, već i pred korisnike, o čemu bi trebalo voditi računa kod stvaranja obrazovnih programa. Korisnici bi trebali biti tehnološki osposobljeni i socijalno odgovorni.

U *Europskoj strategiji obrazovanja i osposobljavanja ET2020* (2009), jačanje digitalnih vještina kao transverzalnih vještina jedan je od prioriteta (a digitalizacija je važan dio i čitavog razvojnog procesa od 2010. do 2020. godine). U *Novom programu vještina* iz 2016. godine digitalna pismenost je daleko prisutnija. Jačanje digitalne pismenosti trebalo bi biti važan alat za smanjenje rizika od nezaposlenosti, siromaštva i socijalnog isključivanja. Razrađen je i

[2] „U istraživanju PIAAC-a pismenost je definirana kao 'sposobnost razumijevanja, vrednovanja, korištenja i angažmana u pisanim tekstovima radi aktivnog sudjelovanja u društvu, postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala' (OECD 2016a: 19). Kompetencije su sposobnosti da se uspješno nosimo s kompleksnim zahtjevima u određenom kontekstu mobilizacijom psihosocijalnih preduvjeta (kognitivnih i nekognitivnih) (Rychen i Salganik 2003: 44). Naglasak je najčešće na zahtjevima profesije, ali funkcionalni aspekt je stavljanje zahtjeva i u kontekst rada i u kontekst svakodnevnog života. Vještine su ključni dijelovi kompetencija. Vještine se odnose na sposobnost da se obave složene motoričke ili kognitivne aktivnosti s lakoćom, preciznošću i primjereno okolnostima (Isto). Vještine se razvijaju, nadograđuju tijekom cijelog života pa se te aktivnosti uklapaju u koncept cjeloživotnog učenja. Polazi se od toga da vještine imaju neke vrijednosti za poslodavca, lokalnu zajednicu i društvo u cjelini. Međutim, vještine su prije svega vezane uz pojedinca i one za njega imaju: 1. proizvodnu vrijednost: vrijednosti koje se vide u procesu rada 2. ekspanzivnu vrijednost: mogućnost da se osposobljavanjem šire i razvijaju 3. socijalnu vrijednost: socijalno su određene (Green 2011)" (Žiljak, Lapat, Rajić i Pavić 2019: 10).

okvir za digitalne kompetencije te one ulaze u središnji tok najvažnijih prioriteta u europskom obrazovnom prostoru i obuhvaća kompetencije potrebne za ekonomske aktivnosti i sudjelovanje u društvu. Ta fokusiranost je prisutna od samog početka teksta *Preporuka Vijeća iz prosinca 2016. o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle* (2016). Na kraju, u *Europskom programu vještina* iz 2020. zelene i digitalne vještine dobile su gotovo centralno mjesto. Ciljevi digitalnog razvoja su jasno definirani u *Akcijskom planu za digitalno obrazovanje* (2021. – 2027.) koji se nadovezuje na sličan plan iz prethodnog razdoblja (2018. – 2020.). Na temelju iskustva stečenog tijekom krize uzrokovane pandemijom namjeravaju se što potpunije koristiti obrazovni potencijali novih tehnologija za različite svrhe i uzraste. Zbog toga je Europska komisija u Europskom programu vještina i akcijskom planu za digitalno obrazovanje postavila ambiciozne ciljeve kako bi osigurala da 70 posto odraslih ima osnovne digitalne vještine do 2025. godine. Pri tome je važno spomenuti da se to odnosi na osobe do 74. godine. Treba naglasiti da se ovim obrazovanjem ne rješava samo problem zapošljivosti, socijalnog uključivanja i mogućnosti sudjelovanja i ispunjavanja svakodnevnih obiteljskih obveza, nego i ostvarivanje prava i jednakih dostupnosti javnih resursa. Dakle, osiguravanje digitalnih vještina pitanje je ljudskih i građanskih prava.

Zaključak

Pandemija COVID-19 otvorila je niz problema ili pojačala probleme koji su postojali u društvu, a na koje se očekuju obrazovni odgovori. U europskom obrazovnom prostoru nastoje se definirati zajednički ciljevi kojima bi obrazovanje odraslih odgovorilo na zdravstvene, ekonomske, klimatske i demografske izazove.

Većina ciljeva su isti ili modificirani ciljevi koje obrazovanje odraslih prati od Lisabonskog procesa iz 2000-ih, Memoranduma o cjeloživotnom učenju ili čak ranijih inicijativa. Obrazovanje odraslih ima za cilj, prije svega, balansirano rješavanje ekonomskih i socijalnih problema (zapošljivost, konkurentnost, socijalna uključenost, pravičnost). Na te temeljne ciljeve nadovezuju se novi slojevi politika kojima se reagira na ekonomsku krizu nakon 2008. godine, migrantsku krizu nakon 2015. godine, sve jači pritisak za jasniju politiku održivog razvoja i ubrzane tehnološke promjene. Od samog koncepta cjeloživotnog učenja (izbora različitih puteva obrazovanja) i koncepta zapošljivosti teret odgovornosti se prenosi na pojedinca kojem država regulatornim i poticajnim alatima omogućava kvalitetan izbor obrazovnih puteva. Individualni račun za učenje jedan je od takvih alata kojim su se neke od europskih država i pokrajina služile i prije podizanja te ideje na razinu europskog prioriteta. Kvalifikacijski okvir se zadržava kao jasan alat, koji u sebi sadržava i ideje o tome čemu obrazovanje odraslih služi i što je u tome ključno. Mikrokvalifikacije su nastavak ove ideje uvedene nakon 2000. godine. Digitalna i zelena tranzicija i vještine koje su potrebne za njih nisu novost u EU, ali su iskočile s malo modificiranim razumijevanjem u prvi plan. One sadržavaju oba cilja (ekonomski i socijalni) i očekivani spas za oporavak nakon pandemijske krize.

Iz svega se može zaključiti da iz pandemijske situacije nisu proizašle radikalno nove ideje u obrazovanju odraslih. Pojavljuju se novi slojevi na već prisutnim ciljevima i instrumentima, neki od operativnih ciljeva su preformulirani ili su izvučeni u središte politika. Cjeloživotno učenje u društvu znanja i dalje je isti dominantni diskurs koji je sad začinjen prisutnijim zelenim i digitalnim vještinama i jasnim inkluzivnim očekivanjima. Kako pandemija još traje, a pojavljuju se i novi izazovi (sigurnosni, energetski i sl.), teško je procijeniti koliko će se zadržati ovaj dvadesetogodišnji kontinuitet.

Goals of European Adult Education Policies at Time of COVID-19 Pandemic

Abstract: The article analyzes the changes in the goals of adult education policies in the European educational area during the COVID-19 pandemic. Different forms of policy changes, incremental and radical changes of goals are analyzed. Elements of historical institutionalism, discursive institutionalism and elements of rational choice policy (optimal action within the given possibilities) are used. From the analysis of documents and available analyzes, it was concluded that the dominant discourse of lifelong learning in the knowledge society has remained in the context of significant economic, demographic, health, technological and climate challenges. It is shown how the key instruments of educational policies fit into this discourse. The introduction of micro-qualifications, an individual learning account and the strengthening of digital and green skills is especially presented. As the instruments are not neutral, they also contain the goals that adult education in Europe must achieve.

Key words: policy goals, policy changes, adult education, Europe

Literatura

Bjursell, C. 2020. The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education*, *66*, 673–689.

Carrapico, H. i Farrand, B. 2020. Discursive continuity and change in the time of Covid-19: the case of EU cybersecurity policy. *Journal of European Integration, 42*(8), 1111-1126.

CEDEFOP. 2009. *Individual Learning Accounts.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupno na: https://www.cedefop.europa.eu/files/5192_en.pd

Commission of the European Communities. 2000. *A Memorandum for Lifelong Learning. European Communities*. Brussels: Directorate General Education and Culture. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832

Collier, R. i Collier, D. 1991. Critical Junctures and Historical Legacies. U: Collier, R. i Collier, D. (ur.). *Shaping the Political Arena: Critical Junctures, The Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America.* Princeton: Princeton University Press, str. 27-39.

Coombs, P.H. 1968. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: University Press.

Cort, P. 2010. Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal, 9*(3), 304-316.

Council of the EU 2009. *Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* [Official Journal C 119 of 28.5.2009]. Dostupno na https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN

Degerman, D., Flinders, M. i Johnson, M. T. 2020. In defence of fear: COVID-19, crises and democracy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy.* https://doi.org/10.1080/13698230.2020.1834744

Della Porta, D. 2021. Progressive Social Movements, Democracy and the Pandemic. U: Delanty G. (ur.), *Pandemics, Politics, and Society: Critical Perspectives on the Covid-19 Crisis.* Berlin: de Gruyter.

Dell Technologies 2017. *Realizing 2030: A divided vision of the future*. Dostupno na: https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/Realizing-2030-A-Divided-Vision-of-the-Future-Summary.pdf

Delors, J. 1998. *Učenje: Blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.

Ertl, H. 2006. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education, 32*(5), 619-634.

European Commission. 1995. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. COM(95) 590 final, Brussels, 29 November.

European Commission. 2008. *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, adopted on 16 December 2008- COM(2008) 868 final

European Commission. 2020. *Adult Learning and COVID-19: challenges and opportunities. A Report from the ET2020 Working Group on Adult Learning*. Dostupno na: https://www.andras.ee/sites/default/files/taiskasvanud_ja_covid_raport.pdf

European Commission. 2021. *Protecting Fundamental Rights in the Digital Age - 2021 Annual Report on the Application of the EU Charter of Fundamental Rights*. COM(2021) 819 final https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_1_179442_ann_rep_en_0.pdf

Europska komisija. 2016. *Novi program vještina za Europu- Suradnja na jačanju ljudskog kapitala, zapošljivosti i konkurentnosti*. {SWD(2016) 195 final}

Europska komisija. 2019. *Europski zeleni plan*. Bruxelles, 11.12.2019. COM(2019) 640 final. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52019DC0640&from=EN

Europska komisija. 2020. *Program vještina za Europu za održivu konkurentnost, socijalnu pravednost i otpornost*. {SWD(2020) 121 final} - {SWD(2020) 122 final}

Europska komisija. 2021. *Digitalni kompas 2030.: europski pristup za digitalno desetljeće.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hr/TXT/?uri=CELEX:52021DC0118

Europska komisija. 2021. *Akcijski plan za digitalno obrazovanje*. https://education.ec.europa.eu/hr/akcijski-plan-za-digitalno-obrazovanje-2021-2027

Europska komisija. 2021. *Preporuke Vijeća o individualnim računima za učenje*. Prijedlog. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0773&from=EN

Europska komisija. 2021. *Akcijski plan za provedbu europskog stupa socijalnih prava* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=COM%3A2021%3A102%3AFIN&qid=1614928358298

Europski parlament, Vijeće i Komisija. 2017. *Europski stup socijalnih prava*. Dostupno na: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_hr.pdf

Eurostat. 2021. *Population structure and ageing*. Dostupno na: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing

Eurydice. 2021. *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gallup. 2020. *Wellcome Global Monitor 2020 – Covid 19. How Covid-19 affected people's lives and their views about science.* Dostupno na: https://cms.wellcome.org/sites/default/files/2021-11/Wellcome-Global-Monitor-Covid.pdf

Gavran, Đ. (red.). 2011. Htjeli smo radnike, a došli su nam ljudi. dokumentarni film. Hulahop i CMS. Dostupno na: https://www.okus-doma.hr/hr/tekstovi/integracije-novosti/htjeli-smo-radnike-a-dosli-su-nam-ljudi

Jaspers, K. 1997. *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica hrvatska.

Kok, W. (ur.). 2014. *Facing* the Challenge - *The Lisbon Strategy for growth and employment*. *Report* from the *High Level Group* chaired by Wim *Kok.* Dostupno na: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/88b6bc81-e3ad-4156-960f-f549369aa9d4

Lindblom, C.E. *1959*. The science of *"muddling" through*. *Public Administration Review, 19*(2), 79-88.

Schmidt, V.A. (2020). Theorizing institutional change and governance in European responses to the Covid-19 pandemic. *Journal of European Integration, 42*(8), 1177-1193.

Milana, M., Hodge, S., Holford, J., Waller, R. i Webb, S. 2021. A year of COVID-19 pandemic: exposing the fragility of education and digital in/equalities. *International Journal of Lifelong Education, 40*(2), 111-114.

Moreau, M-P i Leathwood, C. 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis, *Journal of Education and Work, 19*(4), 305-324.

Morrice, L., Shan, H. i Sprung, A. 2017. Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults, 49*(2), 129-135

OECD. 2021. *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* Dostupno na: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1069_1069729-q3oh9e4dsm&title=Adult-Learning-and-COVID-19-How-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing

Pastuović, N. 2018. Ekološko obrazovanje i odgoj odraslih. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.). *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta i Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 265-282.

Peters, B. G., Pierre, J. i King, D. S. 2005. The Politics of Path Dependency: Political Conflict in Historical Institutionalism. *The Journal of Politics, 67*(4), 1275–1300.

Podunavac, M., Keane, J. i Sparks, C. 2008. *Politika i strah*. Zagreb. Politička kultura.

Porto Social Summit. 2021. *Porto Social Commitment*. May 7th 2021. Dostupno na https://www.2021portugal.eu/en/porto-social-summit/porto-social-commitment

Rubenson, K. 2015. Framing the Adult Learning and Education Policy Discourse: The Role of the Organization for Economic Co-operation and Development. U: Milana, M. i Nesbit, T. (ur.). *Global perspectives on adult education and learning policy.* London: Palgrave Macmillan, str. 179-193.

Sahlberg, P. 2012. *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.

Strietska-Ilina, O., Hofmann, C. Durán Haro, M. i Jeon, S. 2011. *Skills for green jobs: a global view: synthesis report based on 21 country studies*. ILO.

UNESCO. 2010. *CONFINTEA VI- Belem Framework for Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupno na: https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/belem-framework-action

Vanhercke, B. 2020. From the Lisbon strategy to the European Pillar of Social Rights: the many lives of the Social Open Method of Coordination. U: Vanhercke B., Ghailani D. , Spasova S. i Pochet P. (ur.). 2020. *Social policy in the European Union 1999-2019: the long and winding road*. Brussels: European Trade Union Institute (ETUI) and European Social Observatory (OSE), str. 99 – 123.

Vijeće EU. 2016. Preporuka vijeća od 19. prosinca 2016. o oblicima usavršavanja: nove prilike za odrasle (2016/C 484/01), OJ EU C 484

Vijeće EU. 2021. *Rezolucija Vijeća o novom europskom programu za obrazovanje odraslih za razdoblje 2021. – 2030.* (2021/C 504/02). Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=EN

Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., i Webb, S. 2020. Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International Journal of Lifelong Education*, *39*(3), 243–246.

WEF. 2020. *The Jobs Reset Forum*. Dostupno na: https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

Weimer, D. L. 2009. Making Education Research More Policy Analytic. U: Sykes, G., Schneider, B. Plank, D. N. (ur.) *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge, str. 93-100.

WHO. 2020. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 23 October 2020. https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---23-october-2020

Žiljak, T. 2009. Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik, 1*(22): 7-23.

Žiljak, T. 2018. Politike obrazovanja odraslih. U: Pastuović N. i Žiljak, T. (ur.). *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta i Pučko otvoreno učilište Zagreb, str. 357-406.

Žiljak, T., Lapat, G., Rajić, V. i Pavić. D. 2019. *Kurikulum za razvoj temeljnih digitalnih, matematičkih i čitalačkih vještina odraslih: Temeljne vještine funkcionalne pismenosti*. Zagreb: MZOS.

Obrazovanje odraslih/Adult Education, ISSN 1512-8784, Broj II - 2021., str. 99-122
UDK: 37.014:159.954]:331.5
DOI: 10.53617/issn2744-2047.2021.21.2.99
Pregledni članak/Rewiev paper
Primljeno/Received: 06.01.2022.
Prihvaćeno/Accepted: 29.04.2022.

Dženeta Camović[1]
Amina Đipa[2]

Etabliranje kreativnosti kao ključne vještine za 21. stoljeće – uloga visokoškolske nastave u poticanju kreativnih potencijala studenata

Sažetak: U radu se daje pregled različitih kompetencijskih okvira za 21. stoljeće, uz ukazivanje na etabliranje kreativnosti kao ključne vještine za budućnost. Polazeći od toga, problematizira se odnos između visokoškolske nastave i zahtjeva tržišta rada, kao ključnih faktora preko kojih se tumači zapošljivost, konkurentnost i produktivnost u radnim situacijama. Pritom se kreativnost ističe kao vještina vrlo tražena na tržištu rada, a s druge strane nedovoljno zastupljena i njegovana u obrazovnom kontekstu, kojem se sve više pripisuje tromost u prilagođavanju novim izazovima budućnosti. U vezi s tim, u radu se ukazuje na značaj poticanja kreativnosti u visokoškolskoj nastavi, kroz refleksije na proces učenja i kurikulum, te analizu najuticajnijih teorija kreativnosti. Temeljem toga, analiziraju se mogući faktori koji omogućavaju ili inhibiraju razvoj kreativnih potencijala studenata, kao i uloga kreativne kompetencije univerzitetskih nastavnika.

Ključne riječi: kreativnost, visokoškolska nastava, kreativni potencijal, kreativna kompetencija, vještine za 21. stoljeće

[1] Dženata Camović, vanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu; e-mail: dzeneta.camovic@pedagogijaffsa.com

[2] Amina Đipa, asistentica na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu; e-mail: aminadz@pf.unsa.ba

Uvod

Da bi ispunilo svoju svrhu, obrazovanje danas – više nego ikada ranije – mora imati veću orijentaciju na budućnost. Međutim, odveć je poznato da je ono davno izgubilo utrku sa munjevitim promjenama koje vode sve većoj neizvjesnosti i nestabilnosti. Nepredvidiva budućnost zapravo predstavlja najveći izazov današnjem obrazovanju. U prilog tome govore pretpostavke Svjetskog ekonomskog foruma (World Economic Forum 2016) kojima se sugerira da će 65% djece koja započnu svoje srednjoškolsko obrazovanje raditi na poslovima koji danas još ne postoje. Još veće promjene su prisutne u oblasti visokog obrazovanja, što je vidljivo po brzini po kojoj zastarijevaju informacije. Pretpostavlja se da je 50% sadržaja koje studenti tehničkih usmjerenja uče na prvoj godini univerzitetskog studija zastarjelo do trenutka kada oni stignu do završne godine (World Economic Forum 2016). Stoga se nameće potreba za promišljanjem odnosa između obrazovanja i tržišta rada, posebno na univerzitetima na kojima bi ova veza trebala biti najčvršća.

Shodno navedenom, vrlo često se postavljaju sljedeća pitanja: *Koje vještine i sposobnosti se trebaju razvijati u visokoškolskoj nastavi kako bi se mladi stručnjaci spremno suočili sa neočekivanim izazovima budućnosti? Kako odgovoriti na ubrzani trend zastarijevanja informacija te dispozicionirati fokus sa činjeničnog znanja na transferabilne vještine? Kakav status u visokoškolskoj nastavi imaju transferabilne vještine kao što su kreativnost ili složeno rješavanje problema?* Kao odgovor na ovo pitanje može se ukazati na raspravu koja postoji u literaturi a usmjerena je uglavnom na dva cilja: (1) definiranje i konceptualizacija kompetencijskih okvira za budućnost i (2) razvijanje strategija za njihovu primjenu u oblasti obrazovanja, kako bi ono održalo vitalnost potrebnu za suočavanje sa izazovima budućnosti.

U skladu sa navedenim, cilj ovog rada je usmjeren na teorijsku analizu značaja poticanja kreativnosti u visokoškolskoj nastavi, kao transferabilne vještine koja je neminovna u općeprisutnom trendu zastarijevanja činjeničnog znanja s jedne strane, i potrebe za inovativnim rješenjima i produkcijom ideja s druge strane. Iz navedenog cilja mogu se izdvojiti dva istraživačka zadatka: (1) Pozicionirati kreativnost unutar različitih najuticajnijih kompetencijskih okvira za 21. stoljeće, (2) Problematizirati odnos između visokoškolske nastave i zahtjeva tržišta rada sa aspekta poticanja kreativnosti kao ključne vještine za 21. stoljeće.

Dakle, ovaj rad će, uz sistematičan pregled različitih kompetencijskih okvira za 21. stoljeće, staviti fokus na kreativnost kao jednu od ključnih vještina koju treba razvijati u visokoškolskoj nastavi, a koja vrlo često biva potisnuta tradicionalnim pristupom u podučavanju. Rad je motiviran činjenicom da na našem prostoru nije dovoljno istražena i aktualizirana spoznaja o značaju kreativnih vještina diplomiranih studenata za održivost i konkurentnost na tržištu rada. S druge strane, ne posvećuje se značajna pažnja kreativnoj kompetenciji nastavnika i balansu između razvoja vještina za specifičnu naučnu disciplinu i vještina relevantnih za kreativnost. Stoga će se ovim radom ukazati na važan korak rekonceptualizacije univerzitetskog obrazovanja, kroz potrebu defokusiranja univerzitetske nastave sa činjeničnog disciplinarnog znanja na razvoj transferabilnih vještina (kreativnost, kritičko mišljenje, socijalne vještine) koje će odrediti zapošljivost i produktivnost diplomiranih studenata na tržištu rada.

Pozicioniranje kreativnosti u različitim kompetencijskim okvirima – koncept „vještina za 21. stoljeće“

Ubrzani razvoj nauke i tehnologije neminovno iziskuje da se govori o kompetencijama i ključnim vještinama za 21. stoljeće, koje će pojedincima prije svega omogućavati konkurentnost na tržištu rada. Iako je već primjetan značajan preokret, očekuje se da će se promjene zahtjeva tržišta rada nastaviti ili čak ubrzano razvijati u narednim decenijama (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] 2018). Ključna promjena koja je obilježila tržište rada posljednjih godina širom svijeta jeste tendencija prelaska sa rutinskih na nerutinske poslove (World Economic Forum 2015). Tako u skoro svim evropskim zemljama više dolaze do izražaja nerutinske kognitivne (analitičko i kreativno mišljenje) i nerutinske interpersonalne (uspostavljanje i razvoj kvalitetnih odnosa) u odnosu na rutinske (kognitivne i manuelne) vještine (Gorka et al. 2017).

U skladu s tim, u literaturi su vidljivi različiti pristupi u konceptualizaciji i anticipaciji kompetencija i vještina koje će biti neminovne za suočavanje sa izazovima u budućnosti, pod sintagmom „vještine za 21. stoljeće“. To su vještine koje će pojedincima biti potrebne kako bi mogli doprinositi društvu znanja (Voogt i Roblin 2012) i osigurati konkurentnost na tržištu rada u 21. stoljeću

(Scott 2015). Kao sinonimi se vrlo često koriste i „životne vještine“, „vještine za tržište rada“ ili „generičke kompetencije“. Iako ne postoji jednoobrazni ili obavezujući pristup klasifikaciji kompetencija za 21. stoljeće, evidentno je (*Tabela 1*) da se radi o konsenzusu u kojem se prednost daje nerutinskim kognitivnim i interpersonalnim kompetencijama – posebno kritičkom i kreativnom mišljenju, rješavanju problema te socijalnoj i emocionalnoj inteligenciji.

Tabela 1. Ključne vještine i kompetencije potrebne za 21. stoljeće u različitim kompetencijskim okvirima – pozicioniranje kreativnosti kao esencijalne vještine

OECD (2019), OECD (2016)
Transformativne kompetencije:
1. **Kreiranje novih vrijednosti** 2. Pomirivanje napetosti i dilema 3. Preuzimanje odgovornosti
DTKS21C (Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century), (National Research Council [NRC] 2012)
Transferabilne kompetencije (za „duboko učenje”):
Kognitivne (kognitivni procesi i strategije, znanje, **kreativnost**) Intrapersonalne (intelektualna otvorenost, etika, savjesnost, samorefleksija) Interpersonalne (timski rad, saradnja i liderstvo)
P21 (*Partnership for 21st Century Skills*), (P21 2007)
„4K“ (engl. „4C“) – vještine učenja i inovacije:
Kritičko mišljenje **Kreativnost** Komunikacija Kolaboracija
ATC21S (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills), (Binkley et al. 2011) Model KSAVE*
Način mišljenja 1. **Kreativnost i inovativnost** 2. Kritičko mišljenje, rješavanje problema, odlučivanje 3. Učenje učenja, metakognicija
Način rada 4. Komunikacija 5. Kolaboracija (timski rad)
Alati za rad 6. Informatička pismenost 7. Informacijska pismenost
Život u savremenom svijetu 8. Građanska prava – lokalno i globalno 9. Život i karijera 10. Lična i društvena odgovornost – uključujući kulturnu svijest i kompetenciju

Analiza različitih najuticajnijih kompetencijskih okvira predstavljenih u *Tabeli 1* ukazuje na dosljedno etabliranje kreativnosti kao esencijalne vještine za kompetentno djelovanje u budućnosti. Jedna od posljednjih klasifikacija kompetencija potiče od OECD-ovog (2019) projekta *Future of Education and Skills 2030* koji je imao dva cilja: da ukaže na kompetencije koje današnji učenici trebaju kako bi napredovali i ostvarili dobrobit za sebe i društvo, te da do 2030. godine pomogne evropskim zemljama u unapređenju obrazovnih sistema kroz implementaciju navedenih kompetencija. U ovoj klasifikaciji, kreativnost se pojavljuje kao dio „transformacijske kompetencije": (1) kreiranje novih vrijednosti, (2) pomirivanje napetosti i dilema i (3) preuzimanje odgovornosti. Osim toga, kreativnost je prisutna i u kontekstu „transferabilne kompetencije" u kompetencijskom okviru DTKS21C (Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century) koji je kroz istraživačku studiju razvila organizacija *National Research Council* (NRC 2012). U svrhu bolje klasifikacije i razumijevanja „vještina 21. stoljeća", u ovom kompetencijskom okviru diferenciraju se tri domene kompetencija. Oslanjajući se jednim dijelom na Bloomovu taksonomiju, izdvaja se kognitivna domena i intrapersonalna (kroz relaciju sa Bloomovom afektivnom domenom), te se nadograđuje sa interpersonalnom. Uz znanje, kognitivne procese i strategije, kreativnost se u ovom kompetencijskom okviru pozicionira u kognitivnoj domeni, kao vještina koja značajno doprinosi primjeni usvojenog znanja na kreativan način. U navedenim konceptualizacijama („transformacijska kompetencija" i „transferabilna kompetencija") kreativnost doprinosi „dubinskom učenju" (OECD 2019, NRC 2012), koje ne podrazumijeva samo usvajanje znanja i vještina već i njegovu kreativnu transformaciju ili transfer usvojenih znanja i vještina u novim situacijama na kreativan i novstven način. Tako se navodi da bi temeljem transformativne kompetencije studenti trebali razvijali vještine za smisleno i odgovorno djelovanje koje mijenja budućnost nabolje (OECD 2019). S druge strane, zahvaljujući transferabilnoj kompetenciji studenti ne samo da razvijaju stručnost u određenoj disciplini, već i razumijevanje kada, kako i zašto primijeniti ono što znaju (NRC 2012).

Kreativnost kao ključna vještina za 21. stoljeće svoje mjesto pronalazi i u često citiranom kompetencijskom okviru P21 (2007) koji predstavlja kombinaciju osnovnih vještina i sposobnosti koje pojedinac treba usvojiti da bi bio uspješan u životu i onom što radi. Razvila ga je organizacija *Partnership*

for 21st Century Skills, koja je svojim djelovanjem nastojala identificirati vještine potrebne za 21. stoljeće i razvijati strategije za njihovu implementaciju u obrazovnim sistemima. Kompetencijski okvir se zasniva na modelu duge ili luka i sastoji se od četiri ključna elementa: (1) temeljna znanja i vještine, (2) informacijske, medijske i tehnološke vještine (informatička, informacijska i medijska pismenost), (3) vještine učenja i inovacije (model „4K" ili engl. „4C") te (4) životne i profesionalne vještine (fleksibilnost i prilagodljivost, inicijativa i samousmjeravanje, socijalne vještine, produktivnost i odgovornost, liderstvo). Vještine učenja i inovacije kroz metaforički model „4K" (engl. "4C": Critical thinking, Creativity, Communication, Colaboration) integriraju upravo kreativnost, kritičko mišljenje, komunikaciju i kolaboraciju kao super vještine za 21. stoljeće. Ove vještine se često smatraju „srcem i dušom" kompetencijskog okvira za učenje P21, jer se sve više prepoznaju kao vještine koje razdvajaju učenike koji su spremni za sve složenije životno i radno okruženje u 21. vijeku i one koji to nisu (Kay i Greenhill 2011).

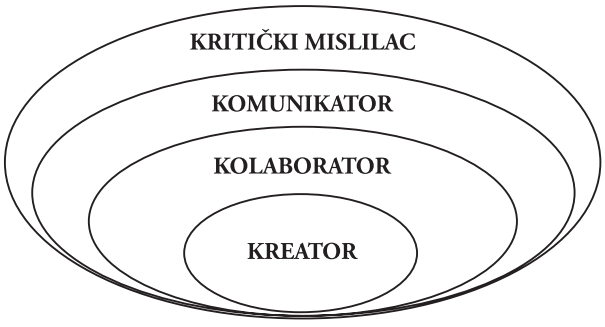
Kompetencijski okvir ATC21S (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*) razvijaju globalno poznate organizacije Cisko, Intel i Microsoft s ciljem rješavanja nesklada između formalnog obrazovanja i tržišta rada. Okvir se konceptualizira kroz model KSAVE (engl. knowledge, skills, attitudes, values) koji integrira deset ključnih vještina razvrstanih u četiri kategorije: A. *Način mišljenja*: (1) kreativnost i inovativnost; (2) kritičko razmišljanje, rješavanje problema, donošenje odluka; (3) učenje učenja/metakognicija (znanje o kognitivnim procesima); B. *Način rada:* (4) komunikacija; (5) saradnja (timski rad); C. *Alati za rad*: (6) informatička pismenost; (7) informacijska pismenost; D. *Život u savremenom svijetu:* (8) građanska prava – lokalno i globalno; (9) život i karijera; i (10) lična i društvena odgovornost – uključujući kulturnu svijest i kompetenciju (Binkley et al. 2011). Kreativnost se u ovom kompetencijskom okviru etablira kao način mišljenja koji je potrebno razvijati u procesu obrazovanja, imajući na umu savremeno radno okruženje i zahtjeve tržišta rada.

Temeljem navedenog, može se zaključiti da se sposobnost osmišljavanja novog te inovativni načini rješavanja problema smatraju ključnim vještinama u nepredvidivoj budućnosti. No, ostaje pitanje da li se ove vještine razvijaju tokom obrazovanja budućih stručnjaka.

Ključne kompetencije za 21. stoljeće koje se trebaju poticati u visokoškolskoj nastavi

Budući ekonomski razvoj i napredak uveliko zavisi od kompetencija koje studenti stiču u okviru inicijalnog obrazovanja. Međutim, unatoč tome postoji uvjerenje da je veza između učionice i tržišta rada sve tanja i da je transfer znanja, vještina i sposobnosti iz učionice u radne situacije sve slabiji. Uglavnom se ukazuje na dvije grupe kritičara, "s jedne strane studente koje inicijalno obrazovanje nije pripremilo za zahtjeve radnog mjesta i s druge strane poslodavce koji po završetku studija primaju studente potpuno nespremne za svijet rada" (Kolb 2015, prema Camović i Isanović-Hadžiomerović 2021: 295). I jedni i drugi se osjećaju prevarenim zbog nesklada između kompetencija koje se razvijaju u procesu inicijalnog obrazovanja i onih koje se traže na tržištu rada. Stoga postaje jasno koliko je važno obrazovanje usmjeriti ka budućnosti i promišljati o kompetencijama koje će se razvijati u procesu obrazovanja, te koje će odgovarati radnom okruženju i tržištu rada čiji se zahtjevi ubrzano mijenjaju.

Danas su na tržištu rada sve više tražene „transverzalne" ili „rezilijentne" vještine (OECD 2018), odnosno one koje su „otporne" i primjenjive u različitim radnim kontekstima (npr. složeno rješavanje problema, kritičko i kreativno mišljenje). Polazeći od kompetencijskog okvira P21, studenti se u obrazovnom procesu trebaju razvijati kao iskusni *komunikatori, kreatori, kritički mislioci* i *kolaboratori* (engl. „4C" model ili adaptirano „4K") ako žele ostati konkurentni i produktivni na tržištu rada (*Grafički prikaz 1*).



Grafički prikaz 1. Model ključnih kompetencija za budućnost „4K" (engl. „4C") (adaptirano prema Zulama Modern Learning 2017)

Dakle, kreativnost se izdvaja kao jedna od četiri ključne „super vještine“ za budućnost, koja osigurava produktivnost temeljem djelovanja i razmišljanja izvan uobičajenih šema. Amabile (1998) ukazuje da se radi o kompleksnoj vještini koja implicira pet procesa kao što su: razmišljanje izvan uobičajenih načina mišljenja (okretati ideje naglavačke), isprobavanje rješenja koja se razlikuju od trenutnih, integriranje znanja iz drugih oblasti, upravljanje u teškim situacijama i složeno rješavanje problema te vještine nošenja u situacijama neslaganja sa drugima. Iz navedenog se može zaključiti da se kreativnost ne reflektira samo na mišljenje (kognitivnu domenu), već i komunikaciju i saradnju sa drugima (interpersonalnu domenu) i drugim oblastima (interdisciplinarno) u kreativnom procesu, pa je zbog toga razumljivo zašto se pozicionira u samoj jezgri modela „4K“, i zašto se preostale tri super vještine smatraju njenim sastavnim elementima. Tako se može govoriti ne samo o kreativnom mišljenju već i kreativnoj komunikaciji i saradnji sa drugima.

Binkley et al. (2011) *kreativnost i inovativnost* kao *način mišljenja* potreban budućim stručnjacima upravo operacionaliziraju na sličan način, i to kroz tri procesa: *kreativno mišljenje, kreativni rad sa drugima i razvijanje inovacija*. Odnosno, njihova konceptualizacija naglašava da se proces razvoja inovacija dešava u fuziji kreativnog mišljenja i kreativnog rada sa drugima, za šta je potrebna široka lepeza znanja, vještina i sposobnosti. U skladu s tim, kreativnost i inovativnost dalje operacionaliziraju kroz već spomenuti (u *Tabeli 1*) model KSAVE koji ukazuje na znanja, vještine, stavove i vrijednosti onih koji misle i rade kreativno. Ključna vještina koja se izdvaja u procesu *kreativnog rada sa drugima* je razvijanje, implementacija i komuniciranje kreativnih ideja sa drugima (*Tabela 2*).

Tabela 2. Raditi kreativno sa drugima (adaptirano prema Binkley et al. 2011)

Raditi kreativno sa drugima		
Znanje	Vještine	Stavovi
• Poznavati tehnike koje pomažu u kreiranju ideja. • Biti svjestan nacionalnih granica, kulture i vremena u pogledu kreativnih izuma i inovacija. • Znati predstaviti ideju u prihvatljivoj formi i biti svjestan njenih ograničenja u stvarnom svijetu. • Znati kako prepoznati i savladati poteškoće.	• Razviti, implementirati i prenijeti nove ideje drugima efikasno. • Biti svjestan kulturoloških i historijskih barijera u pogledu inovativnosti i kreativnosti.	• Biti otvoren i odgovoran za nove i različite perspektive, uključiti grupne povratne informacije. • Gledati na neuspjeh kao na priliku za učenje. Shvatiti da kreativnost i inovativnost impliciraju dugoročan i cikličan proces malih uspjeha i čestih grešaka.

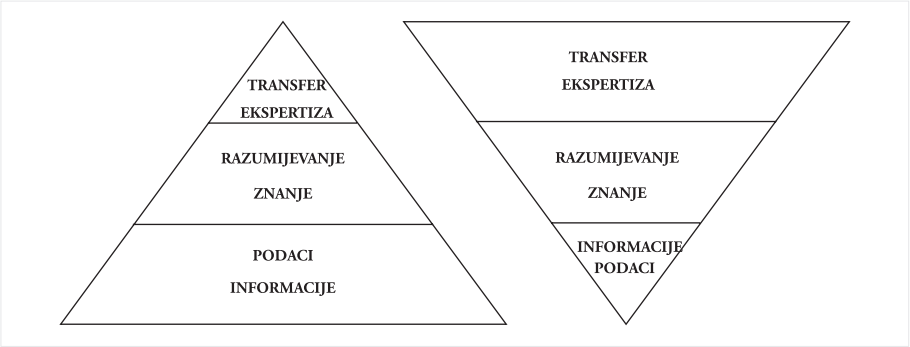
U skladu s tim, Dunbar (2015) također ukazuje na to da današnje tržište rada treba kreativne radnike u obliku slova „T“. To su radnici koji su stručnjaci u svojoj oblasti, ali i kompetentni u širokom spektru srodnih oblasti. Vertikalna linija u slovu T je dubina vještine koja omogućava radniku da doprinese kreativnom procesu, a horizontalna linija simbolizira vještine za interpersonalnu i interdisciplinarnu saradnju, koja zahtijeva znanje, empatiju i timski rad. Stoga, kako autor zaključuje, važno je osvijestiti vrijednost kreativnih sposobnosti po modelu „T“, jer fokusiranje samo na vertikalnu liniju u obrazovnim procesima može rezultirati stručnjacima koji neće biti privlačni budućim poslodavcima, koji su sve više orijentirani na interdisciplinarnost i timski rad. Iz navedenog proizlazi i značaj propitivanja statusa kreativnosti u visokoškolskoj nastavi i promišljanja o vještinama koje studenti (budući stručnjaci) stiču u okviru inicijalnog obrazovanja.

Poticanje kreativnosti u visokoškolskoj nastavi – refleksije na proces učenja i kurikulum

Promišljanjem o kreativnosti u visokoškolskoj nastavi s jedne strane i kompetencijskim okvirima za 21. stoljeće s druge strane, nameće se pitanje: *Koliko su nastavnici i ostali akteri visokog obrazovanja uključeni u inicijative i aktivnosti koje prate i anticipiraju zapošljivost i zahtjeve rada njihovih studenata u budućnosti? Koje vještine i sposobnosti se trebaju razvijati u učionici i kako stvoriti potrebne preduslove za to?* Tim ciljem je upravo iniciran i već spomenuti projekat *Future of Education and Skills 2030* (OECD 2019), kako bi pomogao obrazovnim sistemima da se pripreme za budućnost. On ne samo da smatra potrebnim ukazati na ključne kompetencije za 21. stoljeće već i na to kako osmisliti okruženja za učenje koja mogu njegovati takve kompetencije, odnosno kako ih efikasno implementirati u nastavne planove i programe. U tom smislu, ističe se da se u srcu promjena trebaju naći studenti – kroz razvoj kurikuluma koji omogućava ne samo puka znanja i vještine, već njihovu kreativnu primjenu u neizvjesnim situacijama koje nosi budućnost (OECD 2019). Odnosno, kurikulum treba da potiče razvoj *transformativne kompetencije* koja implicira kreativnost zasnovanu na stavovima i vrijednostima koje vode etičkom i odgovornom djelovanju u budućnosti.

U vezi sa navedenim, Bialik i Fadel (2018) ukazuju na potrebu „obrtanja“ elemenata na kojima se temelji tradicionalni kurikulum u nastavnom procesu,

koji je imao veći naglasak na usvajanje činjeničnog znanja (*Grafički prikaz 2*). Ukazuje se na potrebu da umjesto toga, naglasak kurikuluma bude na transferu znanja, a ne na sadržajima učenja kojima se danas može lako pristupiti. Umjesto da se troši nepotrebna količina vremena u učionici prikupljajući informacije, vrijeme može biti utrošeno na postizanje dubljih ciljeva učenja; tako se studenti pripremaju za ono što ih očekuje na tržištu rada (Bialik i Fadel 2018).



Grafički prikaz 2. „Obrtanje" kurikuluma (adaptirano prema Bialik i Fadel 2018:12)

Glavni način za postizanje navedenih ciljeva, autori Bialik i Fadel (2018) vide u rekonceptualizaciji kurikuluma, koja uključuje inoviranje sadržaja kao i načina njihovog poučavanja. Naprimjer, mogu se mijenjati dijelovi kurikuluma koji su zastarjeli, a načini poučavanja modernizirati. U tom smislu navode korisnu metaforu kroz primjer društvene igre *Jenga*, gdje igrači uklanjaju nenoseće blokove bez narušavanja stabilnosti građevine, zadržavajući na taj način suštinsku strukturu. Cilj je zadržati ono što je bitno, a ne ukloniti previše.

Ovdje je potrebno ukazati da se na ovaj način ne umanjuje vrijednost znanja unutar određenih predmeta. Naprotiv, ako se ono ograniči – potencijal transfera i ekspertize ostaje nizak (Bialik i Fadel 2018). Autor Pušina (2020: 46) također ukazuje da osoba koja teži biti kreativna (a prethodno smo istakli da se kreativnost smatra važnom transferabilnom vještinom), mora biti znalac, osobito u svome stručnom polju, ali isto tako znanje može biti i barijera ukoliko su se ljudi skloni zatvarati u vlastita polja znanja. Ovaj autor (Pušina 2020) također skreće pažnju na raspravu o odnosu kreativnosti, znanja i pamćenja kroz pitanje – na koje načine kreativne osobe koriste znanje? Kao odgovor navodi

da jednostavno dosjećanje ranije pohranjenih informacija nije dovoljno, već je neophodno raznoliko manipuliranje njima, reprezentacijski i transformacijski procesi kreativnog mišljenja (Pušina 2020). Stoga se isticanjem navedenog preokreta u kurikulumu želi upravo ukazati na akcenat nastave koja u konačnim ishodima treba da vodi ekspertizi i transferu, odnosno primjeni znanja i vještina u radnim i životnim situacijama, te pozicioniranju studenata kao aktivnih a ne pasivnih subjekata u odgojno-obrazovnom procesu.

Identificirajući kreativnost kao ključnu vještinu za 21. stoljeće i sastavni element transferabilne i transformacijske kompetencije, postavlja se pitanje kako je poticati i razvijati kroz visokoškolsku nastavu – inicijalno obrazovanje budućih stručnjaka? Odnosno, koji su to mogući faktori pored kurikuluma koji mogu inhibirati ili omogućavati njen razvoj kroz univerzitetsko obrazovanje? Odgovor na ovo pitanje uveliko mogu oblikovati teorije kreativnosti, koje ukazuju na ključna uporišta nastave koja omogućava razvoj kreativnih potencijala studenata.

Teorije kreativnosti kao doprinos unapređenju visokoškolske nastave

Kreativnost je izuzetno složen i kompleksan fenomen koji se može sagledati iz različitih perspektiva. Na to ukazuju mnogobrojne teorije kreativnosti koje su prisutne u literaturi, kao i činjenica da samo jedna od njih nije dovoljna u konceptualizaciji svih ključnih elemenata kreativnosti. Cjelovit uvid se postiže tek kombinacijom različitih teorija i perspektiva.

Teorije kreativnosti sadrže odgovore na brojna pitanja o ljudskoj kreativnosti. S druge strane, njihova primjena u domeni visokoškolske nastave ujedno otvara mnoga pitanja koja mogu usmjeravati dalja istraživanja u ovoj domeni. U nastavku su prikazane neke od najuticajnijih teorija kreativnosti radi njenog boljeg razumijevanja u visokoškolskoj nastavi. Odabrane su prema kriteriju *uticajnosti* (citiranost u literaturi) i *raznovrsnosti* – s obzirom da pristupaju iz različitih perspektiva. Tako naprimjer, *model kreativnosti „4P"* (Rhodes 1961) na sveobuhvatan način diferencira četiri ključna elementa kao četiri stuba koja nose kreativnost, dok se s druge strane *model kreativnosti „4C"* (Kaufmann i Beghetto 2009) fokusira na nivo kreativne ekspresije (gradaciju od male do velike kreativnosti). U odnosu na to, *komponentni model kreativnosti* (Amabile

1983, 2012) posebno tumači kreativnost kroz relaciju internalnih (koji se vežu za individualnost pojedinca) i eksternalnih (okruženje) komponenti.

Tabela 3. Pregled najuticajnijih teorija kreativnosti čijom se primjenom može unaprijediti visokoškolska nastava

Teorije kreativnosti	**Implikacije teorije na visokoškolsku nastavu**
Model „4P" (engl. person, product, process and environment/press) (Rhodes 1961) Rhodes (1961) određuje kreativnost preko četiri međusobno povezana elementa: *persona, proces, pritisak/okruženje, produkt.* Smatra da ukoliko izostane bilo koji od ovih elemenata, kreativnost se neće pojaviti.	*Na koji način se kroz nastavni proces cijene i potiču personalne karakteristike presudne za kreativnost?* *Da li se kroz visokoškolsku nastavu podržavaju procesi kreativnog mišljenja?* *Kako se može kreirati okruženje za učenje koje potiče kreativno mišljenje i istraživanje studenata?* *Kako se kreativni produkti vrednuju?*
Model kreativnosti „4C" (Kaufman i Beghetto 2009) Model „4C" konceptualizira kreativnost kroz četiri kategorije koje mogu predstavljati faze u razvoju i sazrijevanju kreativnog potencijala pojedinca: Mini-C (intrapersonalne kreativne interpretacije), Malo-C (engl. Little-C, svakodnevno kreativno izražavanje), Pro-C (profesionalna kreativnost – kategorija koja odgovara pojedincima koji su dostigli nivo profesionalnosti u svojim kreativnim ekspresijama), Big-C (najviši nivo kreativnosti za koji je potrebno sazrijevanje tokom vremena – kategorija koja odgovara stručnjacima koji dostižu nivo globalne (svjetske) prepoznatljivosti).	*Da li nastavnici prepoznaju i njeguju svakodnevnu kreativnost studenata?* *Na koji način se kroz inicijalno obrazovanje budućih stručnjaka može poticati razvoj kreativnosti u smjeru kategorije Pro-C?*
Komponentni model kreativnosti (Amabile 1983, 2012) Teorija uključuje tri glavne komponente individualne (ili grupne) kreativnosti, od kojih je svaka neophodna za kreativnost u bilo kojoj domeni: *ekspertiza (znanje i vještine vezane za određenu domenu*), *vještine kreativnog razmišljanja* i *intrinzična motivacija za zadatak*. Kao četvrti element navodi se *socijalno okruženje,* koje može poticati ili inhibirati kreativnost.	*Da li se u nastavnom procesu jednako tretiraju vještine kreativnog mišljenja u odnosu na ekspertizu u određenoj naučnoj disciplini?* *Da li u visokoškolskoj nastavi ove vještine imaju jednak tretman ili je pak dominantnija tendencija ka razvoju ekspertize u određenoj naučnoj domeni?* *Kakav status u visokoškolskoj nastavi ima kreativno mišljenje?*

Implikacije modela kreativnosti „4P" u visokoškolskoj nastavi

Analizirajući veliki broj definicija, Rhodes (1961) je konceptualizirao kreativnost preko četiri elementa (model „4P") koja su presudna za njeno pojavljivanje: *persona, proces, pritisak/okruženje, proizvod*. On smatra da kreativno ponašanje zavisi od individualnih karakteristika pojedinca, kvalitete kreativnog procesa (mišljenja), okruženja (koje potiče ili inhibira kreativnost) te od vrednovanja konačnog *produkta* od strane drugih. Od *personalnih karakteristika* Rhodes (1961) sumira da je za kreativnost presudna radoznalost, otvorenost za nova iskustva, prihvatanje izazova i razumnih rizika, avanturizam, upornost i samopouzdanje. Kada je riječ o *procesu,* navodi da se on temelji na mišljenju koje uključuje sagledavanje problema, stvaranje hipoteza i traganje za odgovorima, te da prolazi kroz faze za koje je potrebno vrijeme kako bi ideja sazrela (preparacija, inkubacije, iluminacija i verifikacija). Pod pojmom *pritisak* Rhodes (1961) podrazumijeva vezu između pojedinca i njegovog okruženja. Da bi se poticale i podržavale sve faze kreativnog mišljenja, neophodan preduvjet je *okruženje*, koje može da omogućava ili inhibira navedeni proces. Prevođenjem ideje u opipljivu formu nastaje *produkt* koji je potrebno klasificirati i vrednovati.

Implikacije ove teorije na visokoškolsku nastavu otvaraju četiri ključna pitanja: *Na koji način se kroz nastavni proces cijene i potiču personalne karakteristike presudne za kreativnost? Da li se kroz visokoškolsku nastavu podržavaju procesi kreativnog mišljenja? Kako se može kreirati okruženje za učenje koje potiče kreativno mišljenje i istraživanje studenata? Kako se kreativni produkti vrednuju?* Navedena pitanja upućuju na promišljanje o kultiviranju okruženja za učenje u visokoškolskoj nastavi, kroz analizu njegovih ključnih elemenata koji su presudni za kreativno mišljenje i djelovanje studenata. Tako se naprimjer mogu uzeti u obzir različite nastavne metode i oblici rada, ozračje i dinamika aktivnosti, vremenska organizacija, fleksibilnost nastavnika i stav prema studentima te evaluacija i vrednovanje.

Implikacije modela kreativnosti „4C" u visokoškolskoj nastavi

Teorija „4C" (Beghetto i Plucker 2006) ima fokus na kreativnoj ekspresiji, koja se ne sagledava dihotomno, već gradira kroz njena četiri nivoa – od najnižeg

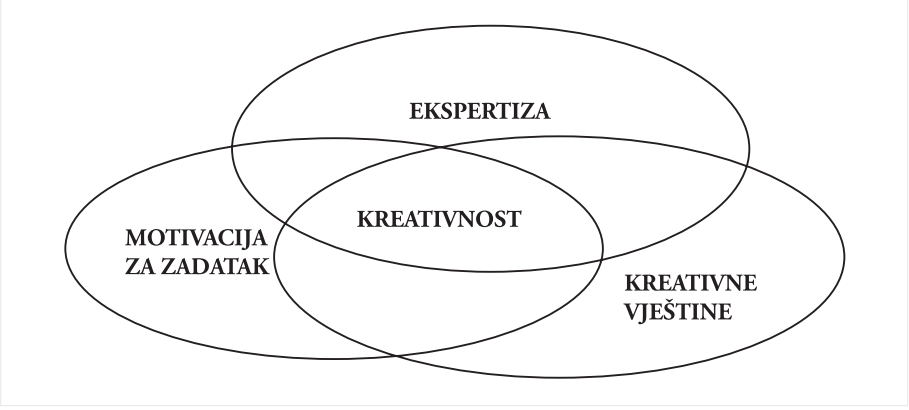
do najvišeg (*Tabela 3*). Zbog toga se može uzeti kao okvir za razumijevanje kreativnog sazrijevanja ili kao razvojna putanja kreativnosti kroz koju osoba može prolaziti (ne nužno linearno i kroz svaku fazu) i dostizati kompleksnije i zrelije oblike. Prednost po kojoj se ističe u odnosu na druge teorije jeste što naglašava da kreativnost egzistira u svakom pojedincu i to u različitim oblicima zrelosti, koji se mogu prepoznati i poticati u odgovarajućem okruženju. Gradacija od četiri nivoa ukazuje na to da je kreativnost naprimjer sadržana u mentalnim konstrukcijama koje još nisu materijalizirane i izražene u opipljivoj formi (Mini-C), u svakodnevnoj kuhinji pri kreativnim kombinacijama domaćica (Malo-C), ali i profesionalnih kuhara (Pro-C), te ekspresijama svjetski poznatih ličnosti koji su ostavili svoj trag u historiji (Big-C). Upravo takvim pristupom ne zanemaruje se niti jedan oblik kreativnosti, te se cijeni svaki aspekt njene manifestacije.

Značaj eksplikacije i primjene ove teorije u nastavnom procesu je veliki. Ona omogućava osvještavanje svakodnevnih kreativnih izraza koji se uglavnom zanemaruju u učionici, jer se vrlo često kreativni potencijali pripisuju samo umjetnicima ili profesionalcima u svojoj oblasti. Pritom se zaboravlja da je preteča njihovog zrelog oblika kreativnosti upravo bilo poigravanje idejama i kreativnim interpretacijama na početnom nivou Mini-C. Prepoznavajući takve zametke kreativnosti, nastavnik može usmjeravati njen dalji razvoj i pozicionirati je na različitim nivoima, anticipirajući potencijal budućeg razvoja. Osim toga, nastavnik može prepoznati ključne faktore koji su neophodni za napredovanje sa jednog nivoa na drugi, kao što je naprimjer *praksa* u kontekstu prelaza od Malog-C do Pro-C ili *vrijeme* za dostizanje nivoa kreativnosti Big-C. Kada je u pitanju *vrijeme*, procjenjuje se (Beghetto i Plucker 2006) da je potreban period od najmanje deset godina da bi pojedinac u određenoj domeni ostvario viši nivo svojih kreativnih mogućnosti, a barem još toliko da bi dostigao svoj vrhunac. To je značajna poruka za nastavnike da u učionici ne očekuju zrele oblike kreativnosti, već da rade na tome da ih studenti u budućnosti dostignu. Odnosno, da su Mini-C i Malo-C najčešći oblici kreativnosti koje može očekivati u svojoj učionici i dalje usmjeravati i kultivirati. U kontekstu visokoškolske nastave i inicijalnog obrazovanja budućih stručnjaka, značajno je promišljati kako se kreativni potencijal studenata (Mini-C i Malo-C) može prepoznati i dalje poticati u smjeru kategorije Pro-C, odnosno razvoja ekspertne kreativnosti u određenoj oblasti. Također, kako se nivo Pro-C može prepoznati ukoliko se radi

o odraslim polaznicima ili osobama koje se obrazuju dodatno uz rad ili ostvarenu ekspertizu u drugim oblastima.

Implikacije komponentnog modela kreativnosti u visokoškolskoj nastavi – ekspertiza ili vještine kreativnog mišljenja?

Teorija koja je posebno relevantna za raspravu u kontekstu visokoškolske nastave jeste *komponentna teorija kreativnosti*, koju je razvila Amabile (1997), vodeća istraživačica u području ljudske kreativnosti. Teorija uključuje tri glavne komponente individualne (ili grupne) kreativnosti, od kojih je svaka neophodna za kreativnost u bilo kojoj domeni: *ekspertiza*, *vještine kreativnog razmišljanja* i *intrinzična motivacija za zadatak* (*Grafički prikaz 3*). Komponentna teorija sugerira da će se kreativnost najvjerovatnije pojaviti kada se vještine (vezane za specifičnu naučnu domenu i vještine kreativnog mišljenja) preklapaju sa intrinzičnom motivacijom za zadatak – te da će biti veća što je viši nivo svake od ove tri komponente. Teorija također ukazuje i na transfer individualne kreativnosti koja može da se njeguje u obrazovnom kontekstu (posebno inicijalnom obrazovanju budućih stručnjaka) u radno okruženje, u kojem produkcija inovacija zavisi od nivoa razvijenosti kreativnosti (kao i svake od tri ključne komponente) te od organizacijskih uslova radnog okruženja u koje se pojedinac integriše.



Grafički prikaz 3. Komponentni model kreativnosti (adaptirano prema Amabile 1997)

Ova teorija otvara mnoga pitanja relevantna za inicijalno obrazovanje budućih stručnjaka i visokoškolsku nastavu. *Prvo pitanje koje se nameće jeste da li se u nastavnom procesu jednako tretiraju vještine kreativnog mišljenja u odnosu na ekspertizu u određenoj naučnoj disciplini? Da li u visokoškolskoj nastavi ove vještine imaju jednak tretman ili je pak dominantnija tendencija ka razvoju ekspertize u određenoj naučnoj domeni? Kakav status u visokoškolskoj nastavi ima kreativno mišljenje?*

Teorija *komponentnog modela kreativnosti* upozorava da pojedinci mogu biti čak odlični stručnjaci u svojoj oblasti, ali ako njihove vještine kreativnog mišljenja nisu na odgovarajućem nivou – kreativnost se neće pojaviti. Osim toga, izostat će i njen transfer u radno okruženje u kojem je pojedinac trebao razvijati inovacije. Upravo je stoga posebno važno ukazati na značaj razvoja kreativnog mišljenja u visokoškolskoj nastavi. Navedeno se može ilustrirati na primjeru budućih inžinjera arhitekture. Za kreativan dizajn zgrade ili neke druge građevine nije relevantna samo njihova ekspertiza, već do izražaja dolaze i vještine kreativnog mišljenja – ako želimo vidjeti kreativno arhitektonsko rješenje. Da bi studenti kao budući stručnjaci zadovoljili potrebe tržišta rada, nisu dovoljna samo znanja i vještine koje posjeduju u okviru određene specifične naučne discipline, naprimjer izrada tačnih i detaljnih proračuna dizajna u području arhitekture, već su potrebne i vještine relevantne za kreativnost.

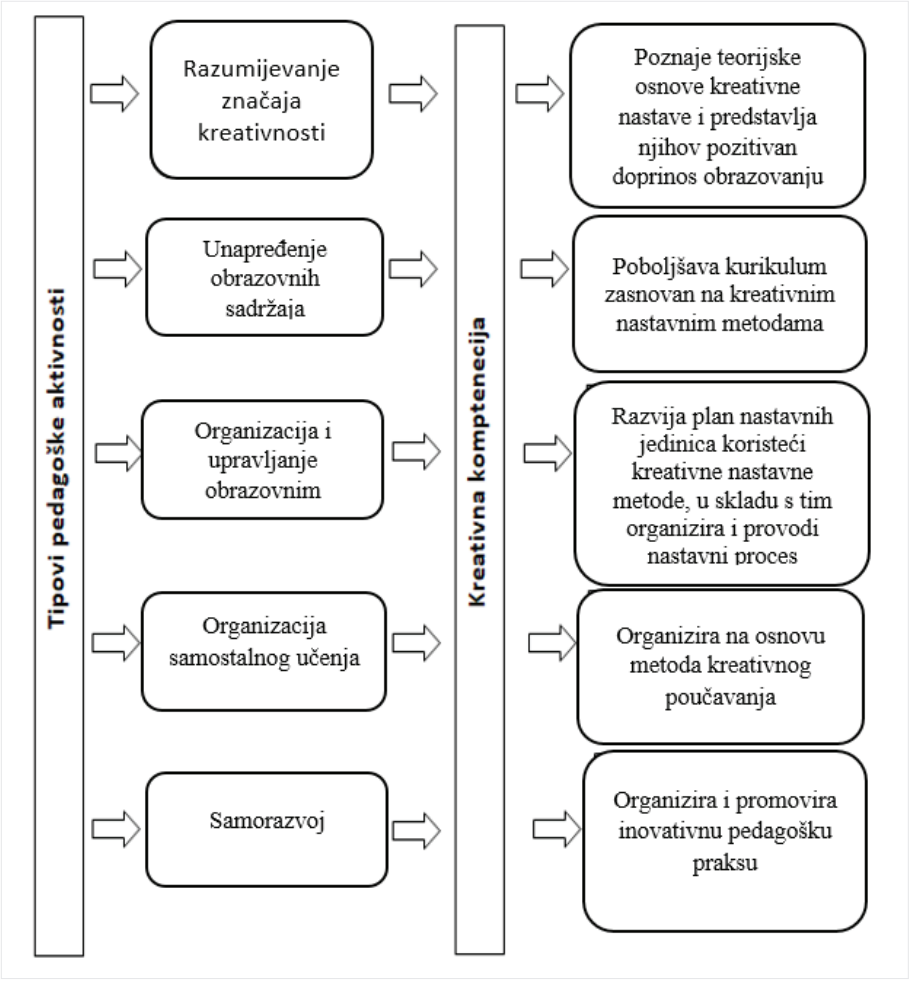
Treći element iz *komponentne teorije kreativnosti* koji također treba problematizirati u kontekstu visokoškolske nastave je *intrinzična motivacija – motivacija za zadatak*. Iako dvije komponente koje se odnose na vještine (ekspertiza i kreativno mišljenje) određuju šta je osoba sposobna da uradi u datoj domeni, komponenta intrinzične motivacije je ta koja određuje šta će ona zaista uraditi (Amabile 1997). Dakle, kako spomenuta autorica Amabile (1997) pojašnjava, motivacija za zadatak će biti ključna kod procjenjivanja onoga šta inžinjer može i onoga šta će uraditi. Prvo zavisi od nivoa njegove stručnosti i vještina kreativnog razmišljanja, ali njegova motivacija za zadatak je ta koja određuje stepen do kojeg će u potpunosti angažirati svoju stručnost i vještine kreativnog razmišljanja. Čak se smatra da u određenoj mjeri visok stepen unutrašnje motivacije može nadoknaditi i nedostatak stručnosti ili vještina kreativnog razmišljanja, jer će intrinzično motivirana osoba vjerovatno crpiti vještine iz drugih domena ili će uložiti velike napore da stekne potrebne vještine.

U vezi s navedenim, Amabile (1997, Amabile i Pillemer 2012) naglašava da je za kreativnost presudna intrinzična motivacija (potaknuta dubokim interesovanjem i uključenošću, radoznalošću ili uživanjem), a da ekstrinzična čak može biti i štetna. *Stoga se postavlja pitanje, koliko se ona njeguje u okviru različitih disciplina u nastavnom procesu? Na koji način se studenti motiviraju – vanjskim poticajima (bodovima ili ocjenama) ili se nastoji pobuditi njihova intrinzična motivacija?* Istraživanje koje opisuje Amabile (1997) upravo pokazuje da su oni učenici koji su bili intrinzično motivirani pokazivali veću kreativnost u kreiranju likovnog kolaža u odnosu na one kojima je za to obećana nagrada. Dakle, unutrašnja motivacija uveliko određuje nivo kreativnosti koji se ispoljava u okviru određenog zadatka. Važnu ulogu u tome ima nastavnik i njegove profesionalne kompetencije, koje su pretpostavka za kreiranje poticajnog okruženja za razvoj vještina važnih za specifičnu domenu, vještina kreativnog mišljenja, ali i razvijanje intrinzične motivacije.

Kreativna kompetencija univerzitetskih nastavnika

Prethodna teorijska analiza ukazala je na to da kreativnost u obrazovnom kontekstu zavisi od mnogih faktora – ona se može poticati, ali i inhibirati. Stoga se vrlo često postavlja pitanje: *Koju ulogu nastavnici imaju u kreiranju okruženja koje potiče kreativni potencijal studenata? Koji faktori mogu poticati (inhibirati) kreativno izražavanje u učionici?*

Kada je u pitanju poticanje kreativnosti u učionici, Beghetto (2018) ističe da je *okruženje za učenje* jedan od najvažnijih faktora, koji u velikoj mjeri određuje da li će kreativni potencijal biti podržan ili potisnut. Ključnu ulogu u kreiranju okruženja za učenje ipak ima *nastavnik*, pa se smatra da je on najvažniji faktor u poticanju kreativnih potencijala studenata (Davies et al. 2014). Naglašavajući ulogu nastavnika, Karabaevna Ismailova et al. (2021) posebno ukazuju na značaj *kreativne kompetencije* nastavnika – koja će omogućavati kreativan pristup pedagoškim aktivnostima i ispoljavanje kreativnih vještina (*Grafički prikaz 3*).



Grafički prikaz 4. Kreativna kompetencija univerzitetskih nastavnika (adaptirano prema Karabaevna Ismailova et al. 2021)

Kako je vidljivo iz grafičkog prikaza, kreativna kompetencija se može iskazati kroz sve tipove pedagoških aktivnosti, u okviru kojih do izražaja dolazi primjena kreativnih nastavnih metoda i tehnika, unapređenje kurikuluma kroz sadržaje koji su pogodni za kreativno poučavanje do razvijanja kreativnog mišljenja koje će studenti koristiti u daljem samoobrazovanju. Detaljnijom analizom može se reći da ona sjedinjuje tri vrste kreativnog poučavanja o kojima govori Beghetto (2017) – poučavanje ***o*** kreativnosti (razvijanje svijesti i znanja o

značaju kreativnosti), poučavanje ***s*** kreativnošću (primjena kreativnih metoda i tehnika u poučavanju) te poučavanje **za** kreativnost (poticanje kreativnosti kod studenata i stvaranje navika za njihovo samostalno kreativno izražavanje). Kako tumači Pušina (2021), svaki od ova tri oblika smjenjuju fokus na jedan od tri ključna elementa pedagoškog trougla (nastavnik, učenik, sadržaj). Poučavanje ***za*** kreativnost u fokusu ima studenta i razvoj njegovih kreativnih potencijala, na šta se u ovom radu stavlja poseban naglasak.

Kreativna kompetencija univerzitetskih nastavnika zasniva se na razumijevanju značaja kreativnosti (kao što se vidi na *Grafičkom prikazu 3*), što prethodi kreativnoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa i čini njenu važnu pretpostavku. Ovaj nivo kompetencije predstavlja bazu na koju se nadovezuju sljedeći slojevi kreativne kompetencije nastavnika. Upravo od načina na koji nastavnik razumije i shvata kreativnost ili koliko je cijeni zavisi da li će tokom nastavnog procesa uticati inhibirajuće ili stimulirajuće na razvoj kreativnih sposobnosti studenata. Pušina (2021: 106) u vezi s ovim navodi da vrlo često učitelji cijene kreativnost, ali se „općenito osjećaju nepripremljenim da identificiraju i potiču kreativnost u obrazovnom kontekstu", te ukazuje i na brojne mentalne barijere, stereotipe i mitove o kreativnosti. Jedan od njih je naprimjer ornamentalni pogled na kreativnost u kojem se cijene vještine estetskog dizajniranja (kreativni produkti u vidu postera ili prezentacija), a ne duboko učenje i kreativno znanje. Osim toga, Beghetto i Kaufman (2014) ističu da je jedno razumjeti značaj kreativnosti, a sasvim drugo shvatiti šta je potrebno da se razvije optimalno podržavajuće okruženje za kreativno učenje.

Shodno navedenom, Beghetto (2018) ukazuje na različite tipove i dileme nastavnika: nastavnici koji cijene kreativnost, ali je istovremeno vide kao ometajući faktor koji unosi haos u učionicu; nastavnici koji cijene podršku kreativnom potencijalu učenika, ali su u dilemi između poticanja kreativnosti s jedne strane i promoviranja akademskih vještina s druge strane. Opravdanja koja koriste ovi nastavnici Beghetto (2018) svrstava u dvije kategorije: da su učenicima potrebna temeljna znanja i informacije, pa se kreativnost stavlja u drugi plan (a pritom se zaboravlja činjenica da kreativnost može pomoći u procesu učenja); drugo opravdanje odnosi se na uvjerenje da kreativnost u učionici djeluje neozbiljno, za razliku od usvajanja činjenica kao ozbiljne pripreme za kasnije školovanje i svijet rada.

To znači da su nastavnici vrlo često skloni da kreativnost i akademsko učenje vide kao dva različita, a ponekad i suprotstavljena vektora (Beghetto 2007, 2008). U vezi s tim Beghetto (2016, 2018) ukazuje na četiri različite koncepcije odnosa između kreativnosti i učenja iz perspektive nastavnika: kreativnost i učenje kao *nezavisne (kreativnost | učenje)*, *nekompatibilne* (kreativnost ≠ učenje) i *međuzavisne* kategorije (kreativnost → učenje; učenje → kreativnost) ili kategorije s *dvosmjernim odnosom (kreativnost ←→ učenje)*. Ukazujući na blisku vezu između kreativnosti i učenja, Beghetto (2016) ukazuje da je kreativnost – učenje, a učenje – kreativnost, odnosno govori o kreativnom učenju koje uključuje dvije sfere uticaja: *intrapsihološku* (naglasak na ulozi koju kreativnost igra u promjenama koje se dešavaju kao posljedica konstrukcije znanja) i *interpsihološku* (gdje je fokus na ulozi koju sukonstrukcija znanja ima u kreativnom doprinosu drugima). Iz toga slijedi da kreativno učenje implicira kombinaciju intrapsiholoških i interpsiholoških procesa koji mogu biti potaknuti u nastavnom procesu ukoliko nastavnik uviđa blisku vezu koja postoji između kreativnosti i učenja.

Zaključak

Temeljem prethodno navedenog, može se zaključiti da se kreativnost u najuticajnijim kompetencijskim okvirima za 21. stoljeće etablira kao vještina ključna za suočavanje sa izazovima budućnosti. Takva pozicija opravdava potrebu njene veće zastupljenosti kroz različite nivoe obrazovanja, posebno univerzitetskog – koji ima najbližu vezu sa tržištem rada. Međutim, iako se ističe značaj poticanja kreativnosti u obrazovnom kontekstu te bliska veza između učenja i kreativnosti, s druge strane mnoga istraživanja ukazuju da je ona uveliko zanemarena (Davies et al. 2014) i potisnuta u nastavnoj praksi. Neki autori su otišli toliko daleko da tvrde da je kreativnost u krizi i da se može govoriti o „kreaticidu" – ubijanju kreativnosti u školama (Berliner 2011, prema Beghetto i Kaufman 2014). Osim toga, sve se više uočava raskorak između stečenih kompetencija kroz inicijalno obrazovanje i onih koje se traže na tržištu rada. Dok se u visokoškolskoj nastavi više cijeni znanje u određenoj domeni, na tržištu rada veliku vrijednost imaju vještine koje omogućavaju kreativnost i inovativnost. Polazeći od toga da je razvijanje kreativnih potencijala kroz visokoškolsku nastavu značajna priprema za tržište rada u budućnosti, neizmjerno je važno promišljati o načinima na koje se postojeći nedostaci mogu prevazići.

S obzirom na navedeno, ovaj rad je ukazao na moguće načine unapređenja visokoškolske nastave sa aspekta poticanja kreativnosti. U tu svrhu poslužila je analiza različitih teorija kreativnosti, koja je ukazala na to da kreativnost u obrazovnom kontekstu zavisi od mnogih faktora – ona se može poticati, ali i inhibirati. Sumirajući implikacije prethodno navedene analize, može se zaključiti da je *okruženje za učenje* u nastavnom procesu ključan element za kultiviranje kreativnosti studenata, a da odlučujuću ulogu u tome ima *kreativna kompetencija nastavnika*. Na tragu navedenog, doprinos ovog rada je upravo u aktualizaciji kreativne kompetencije univerzitetskih nastavnika i isticanju značaja poticanja kreativnog potencijala studenata. Ovaj rad također otvara vrlo važno pitanje za dalja istraživanja: *Na koje načine se može uticati na razvoj kreativne kompetencije budućih nastavnika kao i onih koji su trenutno u toj ulozi?*

Establishing Creativity as Key Skill for 21st Century – Role of Higher Education in Encouraging Students' Creative Potential

Abstract: The paper provides an overview of various competency frameworks for the 21st century and points to establishing creativity as a key skill for the future. From this starting point, it discusses the relationship between higher education and labour market requirements as the key factors in interpreting employability, competitiveness, and productivity in the work setting. Creativity is emphasised as skill that is highly valued in the labour market but insufficiently represented and nurtured in the educational context, which is increasingly seen as slow to adapt to the new challenges of the future. In this regard, the paper points to the importance of encouraging creativity in higher education, reflecting on the learning process and curriculum, including the analyses of the most influential theories of creativity. Based on that, the possible drivers and inhibitors of creative potential development in students are analyzed, as well as the role of creative competence of university teachers.

Key words: creativity, higher education, creative potential and creative competence, skills for the 21st century

Literatura

Amabile, T. M. 1983. Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), pp. 357–377.

Amabile, T. M. 1997. Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review, 40(1), pp. 39–58.*

Amabile, T. M. 1998. How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), pp.76–87.

Amabile, T. M., Pillemer, J. 2012. Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), pp. 3– 15.

Beghetto, R. A., Plucker, J. A. 2006. The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?" In: Kaufman, C. J., Bear, J. eds. *Creativity and Reason in Cognitive Development.* Cambridge. NY: Cambridge University Press, pp. 316–332.

Beghetto, R. A. 2007. Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), pp. 1–9.

Beghetto, R. A. 2008. Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K–12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), pp. 134–142.

Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. 2014. Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), pp. 53-69.

Beghetto, R. A. 2016. Creative learning: A fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), pp. 6–23.

Beghetto, R. A. 2017. *Creativity* in teaching. In: Kaufman, J. C. eds. *Cambridge handbook of creativity across different domains.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 549-564.

Beghetto, R. A. 2018. Do We Choose Our Scholarly Paths or Do They Choose Us? My

Reflections on Exploring the Nature of Creativity in Educational Settings. In: Sternberg, R.J., Kaufman, J. eds. *The Natue of Human Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 32 – 46.

Bialik, M., Fadel, C. 2018. Knowledge for the Age of Artificial Intelligence: *What* Should Students Learn? Center for curriculum redesign. Dostupno na: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR_Knowledge_FINAL_January_2018.pdf. (15.12.2021.)

Binkley, M. et al. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. In: Griffin P. et al. eds. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, pp. 17-66.

Camović, Dž., Isanović-Hadžiomerović, A. (2021). Razvoj funkcionalnih znanja i vještina studenata: primjena Kolbovog modela u inicijalnom obrazovanju nastavnika. U: Branković, J. ur. Zbornik radova*: Značaj nauke/znanosti u razvoju funkcionalnih znanja i vještina učenika i studenata*. Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, str. 287-303.

Davies, D. et al. 2014. The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education,* 41, pp. 34–41.

Dunbar, M. 2015. *Skills and capacity: What does learning need to look like today to prepare the workforce of 2030?* Dostupno na: https://www.heart-resources.org/assignment/skills-and-capacity-what-does-learning-need-to-look-like-today-to-prepare-the-workforce-of-2030/. (12.12.2021.)

Gorka, S., Hardy, W., Keister, R., Lewandowski, P. 2017. Tasks and Skills in European Labour Markets Background. Paper for the World Bank Report Growing United: upgrading europe's convergence machine. Dostupno na: http://ibs.org.pl//app/uploads/2018/03/IBS_Research_Report_03_2017.pdf. (10.12.2021.)

Kay, K., Greenhill, V. 2011. Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In: Wan G., Gut D. eds. *Bringing Schools into the 21st Century. Explorations of Educational Purpose*. Dordrecht: Springer, pp. 41-65.

Karabaevna Ismailova, Z. et al. 2021. The Method of Creative Learning of Higher Education Institute's Teachers in the Courses of Advanced Training and Retraining of Staff. *Psychology and Education Journal*, 58 (2), pp. 1295-1305.

Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), pp. 1–12.

National Research Council. 2012. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Washington: The National Academies Press.

Organization for Economic Co-operation and Development. 2016. E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). Dostupno na: https://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf. (28.11.2021.)

Organization for Economic Co-operation and Development. 2018. Skills for jobs. Dostupno na: https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-jobs-brochure-2018.pdf. (28.11.2021.)

Organization for Economic Co-operation and Development. 2019. Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Dostupno na: https://www.oecd.org/education/2030-project/. (27.11.2021.)

P21. 2007. Framework for 21st Century Learning, Dostupno na: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf. (10.11.2021.)

Pušina, A. 2020. *Ljudska kreativnost: psihologijski modeli.* Sarajevo: Filozofski fakultet univerziteta u Sarajevu.

Pušina, A. 2021. *Navođenje na kreativnost: psihologijski fundamenti*. Sarajevo: Filozofski fakultet univerziteta u Sarajevu.

Rhodes, M. 1961. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan,* 42 (7), pp. 305–310.

Scott, Cynthia, L. S. 2015. The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? Paris: UNESCO. Dostupno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996. (12.11.2021.)

Voogt, J., Roblin, N.P. 2012. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), pp. 299-321

World Economic Forum. 2015. New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. Dostupno na: https://www3.weforum.org/maintenance/public.htm. (16.11.2021.)

World Economic Forum. 2016. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Dostupno na: https://www3.weforum.org/maintenance/public.htm. (16.11.2021.)

Zulama modern learning. 2017. The four Cs of Twenty first Century Skills. Dostupno na: https://www.researchgate.net/figure/The-Four-Cs-of-21st-Century-Skills-Source-Zulama-Modern-Learning-2017_fig2_322783560. (17.11.2021.)

Prikaz knjige

Book review

Obrazovanje odraslih/Adult Education, ISSN 1512-8784, Broj 11 - 2021., str. 125-130

Amir Pušina[1]

Andragoška recepcija književnog djela

Prikaz knjige: Mavrak, Mirjana. 2021. *Andragoška recepcija književnog teksta*. Zagreb: Artresor naklada, 203 str.

Knjiga *Andragoška recepcija književnog teksta* autorice prof. dr. Mirjane Mavrak uz Prolog i Popis literature sadržajem obuhvata šest dijelova sljedećih naslova:

I. Andragogija i estetika recepcije
II. Rad s ljudima kao umjetnički akt
III. Andragog s polaznicima i umjetnik s publikom
IV. Umjetnost i poučavanje kao dijalog
V. Andragoška praksiologija: književni tekst u obrazovanju odraslih
VI. Od književnog teksta prema andragogiji umjetnosti

Svaki od šest dijelova knjige poziv su i poticaj na promišljanje značaja kontakta – dijaloga umjetnosti i nauke, srca i uma – na putu Čovjeka sebi, drugome, Svijetu. Logički i upitno problematizirajući postavljene i zaokružene tematske cjeline (*šta, čemu, zašto, kako*), uz zaključna poentiranja/provokacije, poticaji su za etabliranje – učenje/studiranje andragogije umjetnosti u autentičnom teorijskom i iskustvenom/praktičnom komunikacijskom okviru „dodirivanja dva svijeta" – andragogije i (književne) umjetnosti. Tekst je upotpunjen najčešće samostalno konceptualiziranim i pažljivo dizajniranim slikama, tabelama i crtežima, uz pažljiv odabir klasične i savremene literature koja omogućuje inter i transdisciplinarni uvid/komunikaciju o temi iz raznolikih disciplinarnih i područnih perspektiva; filozofijskih, pedagogijskih, psihologijskih, sociologijskih, naročito estetike

[1] Prof. dr. Amir Pušina, redovni profesor na Odsjeku za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; e-mail: pusinaamir@yahoo.com

i estetike recepcije, herbartovske pedagogije, razvojne, edukacijske i gestalt psihologije.

Djelo *Andragoška recepcija književnog teksta* koncipirano je kao udžbenik za studente nastavničkih studija i studija pedagogije. Naravno, ovo djelo može imati i širu namjenu – te s obzirom na interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pedagogije kao znanosti i raznolike odgojno-obrazovne potrebe učećeg društva današnjice, služiti svim „pomagačkim" profesijama.

Djelo je nastalo nakon temeljitog uvida u potrebu etabliranja jedne pedagogijske znanstvene discipline – andragogije umjetnosti kao odgovora na kognitivni model škole. U „kognitivnoj školi" učenje i poučavanje uglavnom se svodi na recitiranje (i učenika i nastavnika). Takva, temeljito tržištu rada okrenuta škola, iz koje su dobrano „protjerani" i etika i estetika i umjetnost na račun tržišne odgojne pragme, obično „porađa" plitka, „testovska", inertna „znanja". Knjiga je, dakle, poziv na konačno suprotstavljanje poticanju posluhu i egzekutivnosti, instrukcionizmu i zanemarivanju kreativnosti i inovativnosti u procesu pouka/učenje. Sawyer (2019) neučinkovitu pedagogiju naziva instrukcionizmom – poučavanjem gdje učitelj „instruira" studente da uče činjenice i procedure, da daju sve od sebe kako bi zapamtili ono što se od njih očekuje i takvo „znanje" pokazali na testovima. Na ovaj način potiče se površno/plitko znanje koje je rezultat najjednostavnijeg kognitivnog procesiranja tokom učenja, učenja za testovsko, neaplikabilno znanje. Stoga se treba „okrenuti" poučavanju kreativnom znanju, na što autorica u petom poglavlju knjige eksplicite ukazuje/pokazuje (Obrazovanje za samozastupanje i samoočitovanje: *Djevojčica sa šibicama* kao učenje o kreativnom potencijalu u odraslima i djeci). Pored kreativnosti, u udžbeniku je jasno ukazano i na druge, izuzetno (praktično) značajne andragoške teme. Kvalitativnom analitičkom istraživačkom metodologijom te dubokom teorijskom ukorijenjenošću, prvenstveno u herbartovskoj pedagogiji, humanističko-egzistencijalističkoj psihologiji, naročito iskustvenom i transformacijskom učenju (Kolb), (za)okruženo filozofijom, odnosno estetikom recepcije, autorica pokazuje kako je moguće poučavati pažljivo odabranim, životnim temama od kojih svaka za sebe može biti jedna andragoška škola, nazvao bih ih školama za život: Obrazovanje roditelja i odgajatelja, Obrazovanje za rad s bolesnom djecom, Obrazovanje za filozofiju inkluzije i Obrazovanje za rad sa starim i umirućim osobama. Sve ove „teme" autorica je u različitim ulogama osobno živjela i živi

(npr. odgojni rad s bolesnom, umirućom djecom), te otuda i jedan osebujan, fenomenološki uvid, gestalt-terapijski uklon i vokabular o tome kako poučavati „kroz" umjetnost. A umjetnost je često i jedina tačka gdje počinje kontakt i kasnije se otvara dijalog – mogućnost za ekspresivnu, kreacijsku komunikaciju/znanje.

Autorica piše osebujnim analogijsko-metaforičkim stilom ukazujući na ono čemu (u poučavanju) teži i poziva: kreativnom znanju koje podrazumijeva duboko, konceptualno razumijevanje i primjenu u praksi onoga što se uči, znanju koje je adaptibilno, primjenjivo u novim situacijama i izvan škole, dakle, funkcionalnom znanju. Primjerima ukazuje/demonstrira procese učenja/poučavanja koje Sawyer (2019) naziva vođenom improvizacijom, gdje učitelji omogućuju slobodu u kojoj će učenici istraživati i kreirati vlastito razumijevanje sadržaja/fenomena koje istražuju. Naglasak je, dakle, na konstruktivistički utemeljenom učenju kroz istraživanje (metatekst) i (didaktičku) igru, što se često doživljava kao "kršenje discipline" po pitanju obrazovnih standarda, kurikularnih ciljeva i ocjenjivanja, svojstvenih atlantskoj tradiciji kurikuluma i instrukcije i oprečnoj kontinentalno-evropskoj tradiciji nastavnog plana i programa i didaktike, u krajnjoj konsekvenci *humanističkom obrazovanju.* Autorica eksplicite i implicite ukazuje na činjenicu kako je kreativno znanje duboko i povezano i adaptibilno. Nema sumnje da je (vođena) improvizacija u procesu pouka/učenje veliki izazov, teško je balansirati strukturu i slobodu. Radi se o svojevrsnom paradoksu u poučavanju: kako omogućiti npr. „herbartovsku" slobodu studentima toliko potrebnu za kreativno učenje, i u isto vrijeme upravljati improvizacijama u strukturiranom kontekstu? Jedan od sistematskih poticaja u traganju za ovakvim „pomirbama" krije se zasigurno i u razumijevanju andragoško-umjetničke homologije, koja se u krajnjoj konsekvenci rađa kao *andragogija umjetnosti*, ono čemu autorica svim bićem teži. Poučavanje kreativnom znanju ne ovisi samo o sposobnosti i spremnosti nastavnika da poučava o kreativnosti, poučava kreativitetu i kreativno poučava (Beghetto, 2017), nego i o socio-psihološkim okruženjima, naročito obitelji i vršnjacima koji bi zajedno trebali tvoriti jednu kreacijski učeću zajednicu, o čemu autorica kroz prizmu Bronfenbrennerove razvojne teorije također raspravlja. Teme razmatrane u tekstu započinju pregledom značajnih pitanja – svojevrsnom mrežom temeljnih pojmova koji generiraju kreativnu elaboraciju te završava sažetkom i poticajem na samostalno učenje. Time je značajno uravnotežen i odnos učenja gradiva i razmišljanja o gradivu, što svakako može doprinijeti „usvajanju"

ne samo deklarativnog, nego i proceduralnog, kreativnog i praktičnog znanja budućih čitatelja, te pragmatičnosti udžbenika generalno.

Smatram da je autorica dostatno argumentirala i demonstrirala temeljno jedinstvo odnosno karakteristike *andragogije umjetnosti* nastojeći je promovirati u zasebnu pedagogijsku znanstvenu disciplinu. Najprije, jasno joj određuje predmet, pojmovnu aparaturu i zadatke koji je očekuju: „Način na koji vidim upotrebnu vrijednost književnosti i umjetnosti uopće u andragogiji nije svedena na kulturnu socijalizaciju odraslog čovjeka niti na odgoj estetskog. Daleko od toga, ali uvažavajući i taj dio andragoškog, *andragogiju umjetnosti vidim kao disciplinu koja se nalazi na tromeđi poimanja umjetnosti iz kuta andragogije, sociologije i psihologije*. Svaka od ovih znanosti ima svoje discipline koje se bave odgojem i obrazovanjem (Sociologija odgoja, Edukacijska psihologija), pa pripadaju velikoj obitelji odgojnih znanosti, ma koliko se sigurnije osjećale u prostorima svoje matičnosti. Umjetnost je fenomen koji povezuje stvaralaštvo, s jedne strane, i znanstvenu upotrebu tog stvaralaštva u domeni psihološkog, socijalnog ili odgojno-obrazovnog rada, s druge strane. *Andragogija umjetnosti upija spoznaje iz drugih znanosti i iz umjetnosti same, a onda ih promišlja na andragoški način, s pitanjem kako umjetničko i znanstveno, isprepleteno, a ne razdvajano, čini život odraslog čovjeka punijim i kvalitetnijim.* Andragogija umjetnosti tako nadilazi prostor andragoške recepcije književnog teksta." (str. 180-181, naglasio A. P.). Potom, autorica kritički i kreativno problematizira najznačajnija pitanja odnosa i pozicije andragogije umjetnosti sa ostalim pedagogijskim (andragogija, pedagogija slobodnog vremena) i srodnim znanstvenim disciplinama (filozofija, razvojna i edukacijska psihologija, sociologija) smještajući ih u inter i transdisciplinarni, historijski i futurološki kontekst.

Osobno, čitanje knjige bio je veliki izazov, npr. slijediti (samo)propitujuće refleksije/spirale autorice koje su prosto „nicale" i nizale se kvalitativnim metodološkim postupcima tematske analize, analize diskursa, analize konverzacije, interpretativne fenomenološke analize, narativne analize. Bila je zaista radost u implicitnom prostoru teksta čitati klasične i savremene teorije kreativnosti, od Wallasove (1926) „aha" teorije, do savremenih teorija Sternberga (2002) ili Amabile (2016). Također, bilo je zadovoljstvo svjedočiti iznimnom nivou analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti autorice. „Odgojna je nastava, dakle, kod Herbarta spoj estetskog i etičkog. Njena zadaća se ne sastoji tek u

prenošenju činjenica, već u razvoju interesa i ophođenja kod onoga kojega se poučava." (Palekčić, 2015:130). Dobiti informaciju koja ne mijenja čovjekovo ponašanje i ne ishodi promjenu u čovjeku znači proći kroz niz podataka koji se nikada ne pretvore u životno važnu priču. „*Pričajući o Mislavu kroz dnevničke zapise samog Mislava, književnik upravo čini ono što Herbart preporuča u vremenu u kojemu po prvi put sistematizira odgojnu znanost: niz podataka o jednom dječaku sa lakom mentalnom retardacijom književnik uklapa u eko-središte i eko-susjedstvo njegovog razvoja na pragu odraslosti. Miro Gavran tako objedinjuje u svom romanu* Zaboravljeni sin *Herbartovu teoriju o estetici poučavanja i etici učenja, Bronfebrenerovu teoriju o ekologiji ljudskog razvoja, Colbovu teoriju o iskustvenom i transformativnom učenju, ali prije svega, jedan osjetljivi fenomen – integraciju i inkluziju osobe s poteškoćom u razvoju – stavlja u suodnos sa okruženjem i tako fenomenu daje relacijsku notu, bez koje ga uopće nije moguće shvatiti.*" (Mavrak, 2021: 121).

Knjiga **„Andragoška recepcija književnog teksta"** Mirjane Mavrak ukazuje na temeljnu ljudsku potrebu – stvaranje, koja je dobrano potisnuta današnjom kognitivnom školom „plitkoga znanja". Andragogijom umjetnosti, konceptualno, te praktičnom, sistematskom primjenom u školi, vratili bismo se poticanju odnosno ljudskoj prirodi razigrane radoznalosti i krenuli ka putu samozastupanja, samoočitovanja – riječju, ljudskoj kreativnosti u školi, u čemu se ogleda temeljna znanstvena i stručna relevantnost teme o kojoj autorica piše. Ovo djelo trebalo bi se naći u rukama odgajatelja svih nivoa i profila, osobito (budućih) profesionalaca u području školskog odgoja i obrazovanja te obrazovanja odraslih jer čovjek je biće kreacije, htjeli mi to ili ne. Danas, pa često i u školi, za poučavanje putem umjetnosti i umjetnost u poučavanju nema mnogo mjesta (ni znanja, ni vremena). Kako ujediniti znanost i umjetnost u poučavanju i učenju? I koje su posljedice ako ne poučavamo „s umjetnošću na umu"? Čitajte to u ovoj, nesvakidašnjoj odgojnoj po(r)uci. Ovo djelo ispunjava sve potrebne zahtjeve savremenog univerzitetskog udžbenika: naučnu i stručnu, informacijsku, didaktičko-metodičku, jezičko-stilsku, likovno-grafičku i pragmatičnu utemeljenost i oblikovanost.

Literatura

Beghetto, R. A. 2018. Do We Choose Our Scholarly Paths or Do They Choose Us? My Reflections on Exploring the Nature of Creativity in Educational Settings. In: Sternberg, R. J. & J. Kaufmann (eds.). *The Nature of Human Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 32-46.

Palekčić, M. 2015. *Pedagogijska teorijska perspektiva: Odnos pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja.* Zagreb: Erudita.

Sawyer, R. K. 2019. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation.* New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. 2002. Cultural Explorations of Human Intelligence Around the World. *Online Readings in Psychology and Culture.* 4 (3). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1035

Wallas, G. 1926. *The All of Thought.* New York: Hartcourt Brace and World.

Obrazovanje odraslih/Adult Education, ISSN 1512-8784, Broj 11 - 2021., str. 131-135

Amina Smajović[1]

Kultivisanje kreativnosti kao osnova održivog obrazovanja budućnosti

Prikaz knjige: Burnard, P., Loughrey, M. ur. 2021. *Sculpting New Creativities in Primary Education.* New York: Routledge, Abingdon, Oxon, 246 str.

Oblikovanje novih kreativnosti u osnovnom obrazovanju jedan je od naslova iz serijskog izdanja *Otključavanje istraživanja.* Svaka knjiga u tematski koncipiranoj seriji ima za cilj premostiti jaz koji postoji između teorije i prakse, razumijevanja pojedinih fenomena i njihovog promicanja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Plodonosan istraživački pristup za koji se zalažu autori i autorice otvara širok horizont novih mogućnosti. Da se naslutiti kako pedagogija mogućnosti, rasterećena manipulacije, ima potencijal da doprinese jačanju intrinzične motivacije nastavnika i borbi protiv statusa quo. Prepuna primjera, praksi i ilustracija, serija je bogata riznica koja sadrži poziv za preispitivanje trenutne obrazovne stvarnosti. Osim toga, pretendira usvajanju nove paradigme poticajnog obrazovnog koncepta za sve, u čijem središtu je ideja obrazovanja koje stvara budućnost. Napuštanje dominantnog diskursa obrazovanja kao pripreme za budućnost i usvajanje novog traži priznavanje kreativnosti kao vrijedne kvalitete ključne za koračanje u susret vremenu.

Težiti visokim standardima izvrsnosti gotovo je nemoguće bez ohrabrivanja, podsticanja i nagrađivanja kreativnog mišljenja i djelovanja. Upravo jedna linija istraživanja iz serije *Otključavanje istraživanja* apostrofira kreativnost i težnju da se ona kultiviše u osnovnom obrazovanju. *Oblikovanje novih kreativnosti u osnovnom obrazovanju* sadrži 12 poglavlja, podijeljenih u tri dijela. Urednice publikacije, Pamela Burnard i Michelle Loughrey, istražuju modalitete kreativno odgovornog učenja i poučavanja. Podržavaju inkluzivnu perspektivu, prema kojoj kreativnost nije konkurentna i/ili nespojiva školskom učenju. Zbog toga, pogrešno ju je

[1] Amina Smajović, MA; asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu; e-mail: amina.smajovic@ff.unsa.ba

posmatrati izolovano od akademskog učenja. Podrška kreativnosti i podrška akademskom učenju može biti podudarna, jer je moguće i, svakako, potrebno istodobno poticati i jedno i drugo. Kombiniranje učenja i kreativnih aktivnosti nosi brojne odgojno-obrazovne dobiti i imperativ je savremenog obrazovanja.

Prvi dio knjige, *Oblikovanje promjena u osnovnom obrazovanju*, sastoji se od pet poglavlja i afirmiše nove prakse, nove prostore i nove oblike kreativnog vodstva. Ustaljena dogma većine obrazovnih sistema jeste podrška intelektualnom razvoju učenika. Međutim, razmišljanja i tendencije da se usvajanje znanja, razvijanje vještina i sposobnosti treba posmatrati i realizovati odvojeno od kreativnosti mogu biti vrlo štetna. Ova i slična shvatanja moraju se napustiti, jer inhibiraju inoviranje kurikuluma i nastavnih scenarija. Iskorak iz uobičajenih načina učenja i poučavanja moguće je načiniti tek kada se nastavnici ohrabre da razmišljaju, reagiraju i pozicioniraju učenje u središte odgojno-obrazovnog rada, a da, pri tome, visoko vrednuju kreativnost i maštovitost.

Niz je studija u kojima se izvještava o pozitivnim učincima kreativnosti na motivaciju, angažman i postignuće. Ovakva ispitivanja ukazuju na potrebu za kreiranjem odgojno-obrazovnih miljea koji promiču kreativnost. S obzirom na to da se kreativnost ispoljava na najrazličitije načine u najrazličitijim oblicima, autori bilježe kako je potrebno usvojiti filozofiju višestruke kreativnosti. Koncepcija višestrukih kreativnosti nije nova. Ona ima uporište u Gardnerovoj teoriji inteligencije. Diverzifikacija i pluralizacija kreativnosti u školstvu ima svoje opravdanje, najprije, zbog optimističnog pogleda na potencijale djece i mladih. Kroz pluralizam kreativnosti daje se prilika svim učenicima da pokažu i unaprijede svoje sposobnosti. Dodatno, pomaže nastavnicima da prošire svoje definicije kreativnosti i da budu responsivni(ji) na intelektualne, socijalne i emocionalne potrebe učenika i polaznika.

Poučavanje za kreativnost i kreativno poučavanje treba da potiče znatiželju, traganje za vezama i odnosima, autonomiju, originalnost, vjeru u sebe i intelektualno preuzimanje razumnih rizika. Što se tiče preuzimanja rizika, jasno je da je strah dominantna emocija sa kojom se suočavaju i nastavnici i učenici u susretu s onim što je nekonvencionalno. Kreativnost je često blokirana pred strahom da se napravi pogreška i doživi neuspjeh. Međutim, biti spreman napraviti grešku znači i biti spreman isprobati drugačije i možda bolje opcije, odnosno biti spreman učiti. Okruženje za učenje koje je lišeno straha od grešaka i

u kojem se sudionici osjećaju ugodno s neizvjesnostima uspostavlja povjerenje, što je presudno za procvat kreativnosti. Dakle, da bi se povjerenje razvilo u školskim etosima neophodna je rekonstrukcija kulture učenja; izgradnja pozitivnih međuljudskih odnosa, odnosa koji se zasnivaju na saradnji, komunikaciji i međusobnom poštovanju. Nastavno okruženje treba da podržava širok spektar kreativnih iskaza učenika, potiče na istraživanje, bude otvoreno za nove ideje, te da slavi maštu i radoznalost.

Autori kreativni proces posmatraju kao situacijski, a kreativno učenje kao izuzetno dinamično, sinergijsko djelovanje. Naglašavaju kako stalno nastupamo kreativno, jer svaki (edukativni) susret budi u nama nešto novo, prekida našu rutinu i podstiče nas da razmišljamo kako postupiti i šta poduzeti. Neosporno je da kreativni susreti u nastavi unapređuju odgojno-obrazovnu praksu. Priroda kreativnosti je višestruka, relacijska i aktivna. Autori različite kreativnosti koje se javljaju pod različitim okolnostima u našem životu određuju terminom *ekološki sklop kreativnosti*. Koncept ekologije kreativnosti u obzir uzima cjelokupni kontekst i kreativnost vidi kao rezultat kontinuirane interakcije između pojedinca i njegove okoline. Za distribuirano stvaralaštvo također je specifično da ono ide podruku sa svakodnevnom kreativnošću. Iako su kroz literaturu doprinosi svakodnevne kreativnosti opisani kao poprilično skromni, to ne znači da je trebamo zanemarivati i/ili potcjenjivati. Naprotiv, dosta je ubjedljiva argumentacija da o njoj moramo više govoriti i, naravno, podupirati takva stvaralačka nastojanja.

Pet je, međusobno povezanih, elemenata ekologije kreativnosti, i to: proces, proizvod, politika, partnerstvo i okruženje. Da bismo usvojili ideologiju ekosistema kreativnosti i da bi ona zaživjela, moramo zajednički djelovati u pravcu ostvarivanja postavljenih ciljeva i na najbolji način iskoristiti dostupne resurse. Primjera radi, autori zapažaju kako hodnici obrazovnih institucija mogu doprinijeti procesu učenja. Prostore obrazovnih institucija treba posmatrati kao oaze susreta, dijaloga, razumijevanja, dijeljenja i, slijedom toga, (interkulturalnog) učenja. Sami objekat konceptualizira se kao nešto mnogo više od fizičke lokacije. To je arena određena vremenskim, društvenim, kulturnim, geografskim, ekonomskim, političkim, duhovnim i drugim dimenzijama. Škola je mjesto u kojem se stvaraju sjećanja koja imaju cjeloživotni uticaj. Za kretanje osoba kroz različite nivoe kreacije važna je i nada. Ona je motivirajuća snaga zahvaljujući kojoj je moguće izmijeniti kulturu učenja i učiniti je održivom.

U srži druge tematske cjeline, *Oblikovanje promjena u osnovnoškolskom kurikulumu*, nalazi se zahtjev za izmjenama nastavnih planova i programa. Pitanja vezana za kurikulum tiču se vrijednosti, znanja i vještina koje učenici trebaju usvojiti, odnosno njima ovladati kako bi mogli živjeti kreativan život odraslih osoba sutrašnjice. Kreativnost je neizostavan uslov za sentimentalni, ekonomski i društveni prosperitet. Stoga, potrebno je da se prihvati kao obrazovno dobro koje mladima pomaže da postanu uspješni, odgovorni, pouzdani, samouvjereni i da uživaju u učenju. Prilikom kreiranja kurikuluma neophodno je imati na umu složenu prirodu kreativnosti i nužnost da se, osim prepoznavanja i identificiranja kreativnih potencijala, poduzimaju i aktivnosti koje će podržati kreativne izričaje.

Kreativnost se razumijeva kao temelj za lakše prevladavanje izazova i rješavanje aktualnih problema. U opsežnim pregledima, autori dokumentuju kako su učenicima potrebna isplanirana iskustva koja doprinose njihovom napretku i koja će ih poticati na veći akademski angažman. Ovo podrazumijeva temeljite promjene u kulturi odgojno-obrazovnih ustanova, a ne samo kozmetičke izmjene nastavnih planova i programa. Značajnije promjene i prilagodbe trebaju ishoditi razvijanjem kreacijski generativnih kurikuluma. To mogu biti kreativni kurikulumi ili pak kurikulumi kreativnosti. Autori potcrtavaju da kurikulumi kreativnosti ne devalviraju kreativne kurikulume. Svaka solucija u sebi nosi *pro et contra,* ali je krucijalno zalagati se za dobre kreativne prakse, kako bi učenici doživjeli iskustva rasta.

Razvijanje i kultivisanje kreativnosti obaveza je škole, a podrazumijeva uočavanje, buđenje i poticanje učeničkih kreativnih aspiracija kroz nastavne i vannastavne aktivnosti. Velika je odgovornost nastavnika u pogledu kreacijskog poučavanja. Karakterne osobine i sklonosti koje kreativni učitelji treba da posjeduju uključuju: transparentnost; entuzijazam, strast i predanost; preuzimanje rizika; strpljenje i predanost; ustrajnost; hrabrost. Najneophodnija stvar u ovom momentu jeste da nastavnik usvoji kreativan pedagoški stav, modelira obogaćeno školsko ozračje koje potiče maštu i na autentičan način maksimizira efekte učenja.

U trećem dijelu rukopisa, *Oblikovanje drugačije "promjene" u osnovnom obrazovanju*, autori ilustriraju važnost kreativnog vodstva. Kroz tri poglavlja zagovara se poticanje dijaloga i osvještavanje načina na koji se vodstvo može poboljšati. Generalno, pitanja politike i upravljanja obrazovanjem ozbiljno se relativiziraju. Sporna su stajališta o tome šta se čini i kako se čini. U vremenima

neizvjesnosti, kreativno vodstvo će nas nadahnuti da krenemo stazama koje će evocirati smislenije, značajnije i vrijednosno poželjnije promjene u svijetu. Bitan preduvjet za kreativno vodstvo je mudrost. Pojedinci mogu svoje sposobnosti koristiti u dobre ili loše, stvaralačke ili destruktivne svrhe. Postoje čvrste veze između mudrosti i morala. Mudrost je vrlina orijentisana na postizanje općeg dobra u društvu. Shodno tome, u razvojno odgovarajućim nastavnim praksama akcenat treba staviti na djelatnosti usmjerene ka poticanju (kolektivne) mudrosti. Imajući u vidu činjenicu da se mudrost i kreativnost legitimiraju jedino kroz moralno prikladne motive, od odlučujuće je važnosti posredovanje koje, ako je kvalitetno osmišljeno i realizovano, vodi učenike prema etički odgovornim postupcima.

Kreativno vodstvo može se baštiniti samo uz mnogo truda i rada. Nekoliko je odlika kreativno etičkog vodstva: otvorenost, ispitivanje, inventivnost, upornost, emocionalna stabilnost, velikodušnost i empatija. Navedene značajke zajednički su kod za dobre odnose.

Svi autori i autorice koji potpisuju ediciju dolaze iz različitih sredina i drukčijih su gledišta, ali su snažno opredijeljeni da pomire brigu za ljudsku dobrobit s trenutnom globalnom krizom. Ono što je posebno vrijedno pažnje jesu detaljno opisane didaktičko-metodičke aktivnosti. Tu su i pitanja za diskusiju, koja traže radikalni zaokret u načinima mišljenja i djelovanja. Autori drže da su nada, mašta i bezgranično razmišljanje o mogućnostima dostojni strateški ciljevi odgojno-obrazovnih programa i motivacijski poticaji na putu prema održivoj budućnosti. Pozivaju nastavnike da iniciraju promjene, umjesto da čekaju vanjske upute i odobrenja.

Izuzetno cijeneći napore autora da osnaže nastavnike, vjerujem da djelo može doprinijeti redizajniranju obrazovnih sistema i nastavnih aranžmana koji će rasplamsati maštu i kreativnost učenika, te omogućiti pojavu i razvijanje originalnih načina mišljenja i izražavanja. Knjiga ima jednako pedagoški i andragoški značaj pogledamo li težnju ka održivom obrazovanju budućnosti. Djela poput ovog koje sam predstavila stvaraju pretpostavke da učenici i polaznici internaliziraju kreativnost kao bitnu vrijednost svojih života, što naročito dobiva na značaju u odraslom dobu.

Lista recenzenata

Zahvaljujemo recenzentima članaka za časopis Obrazovanje odraslih u 2021. godini.

Akademik prof. dr. Adila Pašalić Kreso
Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine

Prof. dr. Adnan Tufekčić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli

Prof. dr. Branislava Knezić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Prof. dr. Dženeta Camović
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Emina Dedić Bukvić
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Elena Rizova
Filozofski fakultet – Skopje, Univerzitet Sv. Kiril i Metodije

Dr. Emir Avdagić
DVV International, Ured u Sarajevu

Doc. dr. Goran Lapat
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Prof. dr. Haris Cerić
Univerzitet u Sarajevu – Fakultet političkih nauka

Doc. dr. Irena Kiss
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Juraja Dobrile u Puli

Dr. Iva Buchberger
Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Prof. dr. Ivana Batarelo Kokić
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Doc. dr. Ivona Čarapina Zovko
Filozofski fakultet, Sveučilište u Mostaru

Prof. dr. Jovan Miljković
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Prof. dr. Lejla Hajdarpašić
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Lejla Turčilo
Univerzitet u Sarajevu – Fakultet političkih nauka

Prof. dr. Mirjana Mavrak
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Mirza Emirhafizović
Univerzitet u Sarajevu – Fakultet političkih nauka

Prof. dr. Morana Koludrović
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

Prof. dr. Senad Bećirović
Faculty of Education and Humanities, International Burch University

Prof. dr. Senada Dizdar
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Sibela Zvizdić
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Prof. dr. Siniša Kušić
Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Prof. dr. Šefika Alibabić
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Prof. dr. Zarfa Hrnjić Kuduzović
Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli

Prof. dr. Zvonimir Komar
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

List of Reviewers

We would like to thank the reviewers of articles for the Journal of Adult Education in 2021.

Academician Adila Pašalić Kreso, PhD
Academy of Sciences and Arts of Bosnia and Herzegovina

Prof. Adnan Tufekčić, PhD
Faculty of Philosophy, University of Tuzla

Prof. Branislava Knezić, PhD
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Prof. Dženeta Camović, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Emina Dedić Bukvić, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Elena Rizova, PhD
Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

Emir Avdagić, PhD
DVV International, Office in Sarajevo

Goran Lapat, PhD, Assistant Professor
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Prof. Haris Cerić, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Political Sciences

Irena Kiss, PhD, Assistant Professor
Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University in Pula

Iva Buchberger, PhD
Faculty of Philosophy, University of Rijeka

Prof. Ivana Batarelo Kokić, PhD
Faculty of Philosophy, University of Split

Ivona Čarapina Zovko, PhD, Assistant Professor
Faculty of Philosophy, University of Mostar

Prof. Jovan Miljković, PhD
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Prof. Lejla Hajdarpašić, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Lejla Turčilo, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Political Sciences

Prof. Mirjana Mavrak, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Mirza Emirhafizović, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Political Sciences

Prof. Morana Koludrović, PhD
Faculty of Philosophy, University of Split

Prof. Senad Bećirović, PhD
Faculty of Education and Humanities, International Burch University

Prof. Senada Dizdar, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Sibela Zvizdić, PhD
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

Prof. Siniša Kušić, PhD
Faculty of Philosophy, University of Rijeka

Prof. Šefika Alibabić, PhD
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Prof. Zarfa Hrnjić Kuduzović, PhD
Faculty of Philosophy, University of Tuzla

Prof. Zvonimir Komar, PhD
Faculty of Philosophy, University of Zagreb

Uputstvo za autore priloga[1]

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: casopis@bkc.ba. Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju.
Za autorska prava dostavljenih priloga odgovaraju autori(ce). Autorima/autoricama se ne naplaćuje naknada za obradu radova niti se objavljeni radovi honoriraju.

Oprema rada

Oblikovanje teksta
U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

- Ime i prezime autora/autorice
- Naslov rada na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Sažetak i ključne riječi na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Naslov, sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku, na kraju rada
- Literatura

Obim. Poželjno je da tekst ima obim do 15 kartica (1 kartica = 1800 elektroničkih znakova s razmacima), a za ostale rubrike (prikazi knjiga, osvrti i sl.) do pet kartica. Ovi radovi ne podliježu recenziji.
Naslov rada. Treba biti što kraći (najviše 10 riječi), te davati dobar uvid u bit rada. Piše se velikim slovima.
Autori/autorice rada. Ime autora/autorice piše se iznad naslova; prvo ime, a zatim prezime. Ako je više autora/autorica, odvajaju se zarezom. Iznad prezimena svakog autora/autorice dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navode titule i adrese autora/autorica, e-pošte autora/autorica, te drugi podaci relevantni za tekst.
Sažetak. Piše se na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku te istovjetan tekst na engleskom jeziku, najviše do 200 riječi. Sažetak treba odražavati svrhu teksta i njegovu bit.
Ključne riječi. Ispod sažetka (engl. *abstract*) navode se ključne riječi (najviše pet riječi), koje su bitne za brzu identifikaciju i klasifikaciju sadržaja rada.
Jezik. Radovi se dostavljaju na bosanskom, hrvatskom, srpskom, crnogorskom i engleskom jeziku i kao takvi se i objavljuju.
Naslov rada i podaci o autorima/autoricama: Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda.
Tekst treba biti oblikovan na sljedeći način: font Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda, podjednako poravnanje.
Recenzija. Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta/recenzentkinje. Recenzente/recenzentkinje imenuje Redakcija.

Citiranje i literatura. Koristiti harvardski stil citiranja, čije se upute nalaze na adresi:
https://ccu.bkc.ba/docs/Preporuke_za_citiranje_literature%20FIN.pdf

Autorska prava

Smatra se da su autori i autorice svoja autorska prava na tekstove i druge priloge, od trenutka kada su ih poslali Redakciji, prenijeli na izdavača. Izdavač će prihvaćene priloge objaviti u štampanoj i elektronskoj formi, a ima prava da koristi i sažetke radova i izvode iz dostavljenih radova.
Redakcija će u roku koji ne može biti duži od šest mjeseci od datuma prijema priloga obavijestiti autora/autoricu da li je prihvatila tekst. Negativan odgovor oslobađa autora/ autoricu obaveze prema Redakciji. Autor/autorica čiji je rad prihvaćen ne može objaviti rad u nekoj drugoj elektronskoj formi ili štampanoj publikaciji (čak ni u izvodima ili prerađen) bez saglasnosti odgovornog urednika časopisa *Obrazovanje odraslih*. U načelu, on takve radove može objaviti tek tri mjeseca od datuma publikovanja u časopisu *Obrazovanje odraslih*, uz obavezu da se navede odakle je rad preštampan. Članci objavljeni u časopisu se, uz prikladno navođenje izvora, smiju besplatno koristiti u obrazovne i nekomercijalne svrhe.

Ovo djelo je dato na korištenje pod licencom

Napomena: autori i autorice dužni su prilikom slanja tekstova poslati i Izjavu o originalnosti rada i Izjavu o objavljivanju koje se nalaze na web stranici.

[1] https://ccu.bkc.ba/

BOSANSKI
KULTURNI
CENTAR KS

ISSN 1512-8784