

Dušan M. Savićević

UČENJE I STARENJE

**Beograd
2004**

Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu

Biblioteka Andragoške studije

Urednik: Dr Miomir Despotović

Recenzenti:

Prof. dr Snežana Medić, Filozofski fakultet Beograd

Prof. dr Divna Đorđevski, Filozofski fakultet Skoplje

Sadržaj

PREDGOVOR

UVOD

Prvi deo

STAROST KAO CIVILIZACIJSKI PROBLEM

1. Starost kao istorijska kategorija
2. Od gerontokratije ka gerontofobiji
3. Šta novi vek donosi starosti

Drugi deo

DRUŠTVENE I NAUČNE OSNOVE STARENJA

1. Društvene osnove starenja
2. Relacije rada i starenja
3. Dokolica i učenje starijih
4. Doprinosi nauke razumevanju procesa starenja

Treći deo

DEMOGRAFSKE PROMENE I STARENJE

1. Starenje stanovništva u svetu
2. Demografske promene i obrazovna očekivanja
3. Globalne demografske projekcije starenja stanovništva u periodu od 1950-2050.
4. Ubrzano starenje stanovništva u Srbiji

Četvrti deo

KOMPARATIVNE PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA STARIH

3.2.Značaj komparacija za razumevanje starih

3.2.Oblikovanje svetskih iskustava u obrazovanju starih

- 3.2.1. Iskustva iz pojedinih evropskih zemalja
- 3.2.1. Iskustva iz Amerike
- 3.2.1. Iskustva iz Australije
- 3.2.1. Iskustva iz Azije
- 3.2.1. Iskustva iz Afrike

3.2.Sličnosti i razlike u koncepciji i praktičnim ostvarenjima učenja starih

Peti deo

RAZVOJNA ORIJENTACIJA I UČENJE STARIH

1. Razvoj odraslih kao predmet interesovanja nauke
2. Teorije koje objašnjavaju učenje starijih

Šesti deo

STARIJA OSOBA KAO UČENIK

1. Mit o nesposobnosti starijih da uče
2. Inteligencija i učenje
3. Starija osoba kao učenik

Sedmi deo

OBRAZOVNE POTREBE I INTERESI STARIH

1. Obrazovne potrebe - temeljno pitanje andragogije
2. Osobnosti obrazovnih potreba starije populacije
3. Relacije interesa i starenja

Osmi deo

IZBOR SADRŽAJA I ORGANIZACIJA UČENJA

1. Izbor sadržaja kao andragoški problem
2. Područje sadržaja obrazovanja starih
3. Organizacija učenja starih

Deveti deo

TOKOVI KONSTITUISANJA DISCIPLINE O UČENJU STARIH

1. Terminološka i konceptulana raskršća
2. Potreba terminološkog pročišćavanja
3. Ka profesionalizaciji područja obrazovanja starih

Deseti deo

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Jedanaesti deo

REZIME, BIBLIOGRAFIJA, INDEKSI

1. Summary
2. Bibliografija
3. Indeks pojmova
4. Indeks imena

Predgovor

Ova studija je posvećena obrazovanju i učenju starih. Starenje je proces, dok se starost posmatra kao stanje, iako se i starost može posmatrati kao proces u smislu gerontogeneze. U globalnoj koncepciji odraslog doba i ranije smo se intersovali za probleme starih ljudi, ali ta interesovanja nisu bila produbljenija. I u andragogiji dugo vremena (kako u teoriji tako i u andragoškoj praksi) učenje starih bilo je marginalizovano. Poslednjih decenija i to se promenilo u pozitivnom smislu. Andragogija proširuje svoje područje delovanja, a filozofija o doživotnom obrazovanju potpunije se ostvaruje. Pravo na učenje pripada svim kategorijama stanovništva bez obzira na njihovu starost. Učenje u ovoj situaciji posmatra se kao faktor ljudskijeg življenja, kvalitetnijeg života pojedinca u društvu.

Pored uvoda, studiju čine sledeći delovi: Starenje kao civilizacijski problem, Društvene i naučne osnove starenja, Demografske promene i starenje, Komparativne perspektive obrazovanja starih, Razvojna orijentacija i učenje starih, Starija osoba kao učenik, Obrazovne potrebe i interesi starih, Izbor sadržaja i organizacija učenja starih, Tokovi konstituisanja discipline o učenju starih i Zaključna razmatranja. Svaki od ovih delova ima niz poglavlja koja su međusobno povezana sadržajno i logički. U studiji nisu obrađeni svi problemi koji se odnose na učenje i starenje. Pred budućim istraživačima su novi izazovi. U tom smislu naši zaključci i iskustva ostaju otvoreni za buduća promišljanja.

Autor zahvaljuje recenzentima na strpljenju, sugestijama i izrečenim sudovima.

AUTOR

U Beogradu, maja 2004.

UVOD

Uvod

U andragogiji kao području istraživanja i obrazovanju i u učenju odraslih kao području društvene i individualne prakse postoje brojna pitanja koja nisu još produbljeno naučno i profesionalno osvetljena. Takva činjenica postaje *izazov*, posebno za mlađe istraživače, da se upuste u nova naučna pregnuća i da rezultatima istraživanja, teorijskim i empirijskim, odgovore na nepoznato ili nedovoljno poznato u oblasti andragogije. Uvažavajući činjenicu da andragogija pripada grupi mlađih naučnih disciplina treba imati u vidu da ranije oblikovana teorijska znanja doživljavaju *promene*, prevrednovanja, nova promišljanja i filtriranja pod uticajem novih naučnih istraživanja, kako u andragogiji, tako i u srodnim područjima društvenih nauka. Tu dijalektiku nauke ne treba previdati.

U ovoj studiji pokušavamo osvetliti dva problema: *učenje* i *starenje*. Teorijska andragoška misao, nekoliko decenija XX veka, bila je skoncentrisana na proučavanje onog dela obrazovanja i učenja odraslog čoveka dok je on bio u fazi pripremanja za rad ili u punoj snazi izvršavanja zadataka rada i radnih uloga. Tek od sedamdesetih godina XX veka, u raspravama o filozofiji doživotnog obrazovanja, pojedini autori skreću pažnju da oživotvorenje te filozofije treba da obuhvati celokupni čovekov život uvažavajući osobenosti pojedinih dobnih struktura i faza razvoja. To je otvorilo nove prostore za istraživanje uloge učenja kao značajnog faktora u održavanju kvaliteta života starijih ljudi. Nova istraživanja u psihologiji, andragogiji, antropologiji, demografiji, bitno su doprinela prevazilaženju predrasuda o mogućnosti intelektualnog razvoja u starijem dobu. Znanje i učenje postaju *bitni* faktori, ne samo u pripremi za starije doba, takozvano "treće doba", već i u održavanju humanijeg načina života i čuvanju ljudskog u čoveku. U oblasti andragogije, u poslednjim decenijama XX veka, desile su se značajne paradigmatске promene. Filozofija doživotnog obrazovanja nastoji da obuhvati sve relevantne činjenice procesa obrazovanja i učenja. Ona se čvrsto oslanja na dva bitna principa: *kontinuiteta* i *integracije*. Tako filozofija doživotnog obrazovanja postaje značajan činilac *koherencije* raznovrsnog sistema obrazovanja jedne zemlje. Stvara se mogućnost za razvijenost, za alternativne pristupe znanju kao ljudskom dobru. Suština kontinuiteta izražava se u činjenici da se omogućava čoveku sticanje znanja u svim periodima njegovog života, zavisno od potreba, mogućnosti i uloga i zadataka koje čovek ima u pojedinim fazama života. Kontinuitetu se dodaje *integracija* čija je bitna suština povezivanje svih nivoa i oblika obrazovanja i učenja stvarajući tako jedan koherentni sistem obrazovanja jedne zemlje. Za stvaranje takvog sistema potrebna je sveukupna (holistička) obrazovna politika. Zapadna kultura i civilizacija, u koju uključujemo i našu zemlju, dosta dugo je negovala "infantilističku" obrazovnu politiku i prevlast davala tzv. "formalnom" sistemu obrazovanja. Filozofija doživotnog obrazovanja i njen princip integralnost prevazilazi okvire obrazovnih ustanova i traži prirodan *spoj* između obrazovanja, kulture i drugih organizacija i ustanova čija delatnost nema prvenstveno obrazovnu namenu. Kako filozofija doživotnog obrazovanja, kao intelektualni proces, ima univerzalno značenje, njeno oživotvorenje karakteriše pluralizam pristupa koji imaju i pedagoško i andragoško obeležje. Nisu utemeljena ona mišljenja u pedagogiji koja zastupaju tezu da je sa filozofijom o doživotnom obrazovanju pitanje andragogije "samo sholastičko pitanje", da se škola "otvorila" za sve starosne grupe. Takva teza previda ili ne želi da uvidi osobenosti učenika u različitim periodima života. U narednim delovima studije pokušaćemo da osvetlimo te osobenosti koje se odnose na učenje u starijem dobu. Komparativna proučavanja pokazuju da u ostvarivanju filozofije doživotnog obrazovanja postoji isto toliko mnogo rešenja koliko ima i zemalja. Ono što je zajedničko za sve zemlje jeste da obrazovanje i učenje treba da čini *koherentnu* celinu sa ukupnim životom svake zemlje, njenom istorijom, kulturom i društvenim odnosima u celini. Kako smo istakli bitna odrednica u filozofiji doživotnog obrazovanja jeste kontinuitet, ali ne samo vremenski, već kontinuitet koji obuhvata i ličnost i društvenu sredinu.

Komparativna istraživanja pokazuju da su se u poslednjim decenijama XX veka desile paradigmatičke promene u oblasti andragogije. Te promene imale su znatno šire dimenzije i tekle su u pravcu prelaska od obrazovanja ka učenju. Njih su predvodile industrijske zemlje, a glavni inicijator bio je OECD. Kasnije je i UNESCO počeo da sledi takav razvoj i prelazak od pojma "doživotno obrazovanje" na pojam "doživotno učenje". Devedesete godine XX veka su vreme kada su ove promene najvidljivije došle do izražaja i kada razvijene zemlje za svoju podlogu u strategijama i pravcima promena uzimaju učenje, a ne obrazovanje. Ministri za obrazovanje zemalja OECD-a 1996. razmatraju temu "*Doživotno učenje za sve*" (*Lifelong learning for All*). Kasnije se pojavila studija Delorsa (Delors, 1996) "*Učenje: skrivena riznica*" (*Learning: The Treasure Within*).

Peta konferencija o obrazovanju odraslih 1997. godine koju je organizovao UNESCO imala je glavnu temu "Učenje odraslih – ključ za XXI vek" (*Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century*). Ove paradigmatičke promene desile su se u nekim zemljama ranije. Tako, doživotno učenje je glavni cilj rekonstrukcije obrazovanja u Japanu. Slična strujanja imamo i u nekim zapadno-evropskim zemljama. U Velikoj Britaniji, na primer, usvojena je nacionalna strategija za doživotno učenje (*A National Strategy for Lifelong Learning*); u Švedskoj strategija za povećanje nivoa znanja i doživotno učenje 1996 (*A Strategy for Knowledge Lift and Lifelong Learning*); pa u Holandiji - Doživotno učenje: nacionalni akcioni program Holandije (*Lifelong Learning: The National Action Programme of the Netherlands*). Slična strujanja imamo i u Nemačkoj. U 1996. godini proglašena je evropska godina doživotnog učenja (*European Year of Lifelong Learning*).

Ovim najnovijim pomeranjima naglasak od obrazovanja ka učenju prethodile su rasprave u andragoškoj literaturi, pre svega u Severnoj Americi. Te rasprave bitno su uticale na andragoška pitanja u Evropi, pa i u drugim delovima sveta. Tako, na primer, američki andragog Krosova shvata doživotno učenje kao samousmeravani rast. To je proces razumevanja sebe i sveta, sticanje novih veština i snage – jednog istinskog bogatstva kojeg nikada ne možete izgubiti. Ono označava investiranje u sebe, uživanje u otkrivanju, stvaranje nečega sam ili sa drugima (Cross, 1977). I kanadski andragogi, posebno Kid i Tomas, zalagali su se za prihvatanje koncepcije doživotnog učenja. Oni su polazili od empirijskog istraživanja Alena Tofa (Allen Tough) i njegovih saradnika koja su pokazivala da se 80 % aktivnosti i učenja provodi nezavisno od obrazovnih ustanova. Oni su tvrdili da se učenje odraslih dešava van sistema obrazovanja. Knjiga Kida *Kako odrastao uči* bitno je uticala na autore ne samo razvijenih zemalja, već i na autore zemalja u razvoju (Kidd, 1959).

Ovakve tendencije koje su prisutne u andragogiji i u andragoškoj praksi nekih razvijenih zemalja dovele su do rasprava o sličnostima i razlikama između obrazovanja i učenja. U tim raspravama dolazi do izražaja profesionalna uskogrudost pa i ideološka obojenost. U pravu su oni autori koji tvrde da obrazovanje i učenje nisu dva suprotstavljena pojma, već da su to pojmovi koji se međusobno prožimaju. Mi smo i ranije u nekim našim studijama (Savićević, 1983) tvrdili da je učenje srž obrazovanja. "Obrazovanja nema bez učenja. I obratno ni učenja bez obrazovanja. Učenje je širi pojam od obrazovanja i događa se i tada kada nema organizovanog obrazovanja" (Pastuović, 1998, str.55). Ono sa čim se ne slažemo sa Pastuovićem, (a Pastuović je psiholog po svojoj profesionalnoj orijentaciji) jeste da je učenje psihološki pojam, jer je učenje psihološki proces. Ovakvi stavovi mogu se susresti i u američkoj psihologiji (kod nekih autora) koji prisvajaju pojam učenja. Pojmovi, u ovom slučaju učenje, nisu ničije vlasništvo. Učenje je, kada je reč o odraslima, isto tako andragoški pojam, kao što je i psihološki, tj. i istraživački pojam i psihologije i drugih nauka (pedagogije, andragogije, antropologije, filozofije, sociologije). Nauka je stvorena prema istraživanju pojedinih fenomena. Put ka ostvarenju tog cilja jeste interdisciplinarnost. Kako pedagogija i andragogija mogu proučavati obrazovanje, a da zaobilaze proučavanje pitanja učenja? Što pedagogija i andragogija nisu to za sada u potrebnoj meri radile označavamo kao

njihove slabosti. U pravu je Žalec (1998) kada tvrdi da se učenje ne opaža samo sa stanovišta šta se dešava polazniku, već i sa stanovišta interakcije u koju on stupa. Međutim, kada je reč o procesu učenja, o razlikama u učenju između dece i odraslih održavaju se tradicionalni stavovi pedagogije i psihologije da tu u stvari "temeljnih" razlika nema. Ovakvi stavovi zasnovani su *a priori*, bez serioznih istraživačkih poduhvata i prezentiranja istraživačkih rezultata. U nekim slučajevima takvi rezultati i kada bi bili prezentirani to bi bilo na pogrešnoj metodološkoj osnovi. Ovde mislimo, pre svega na unakrsne i longitudinalne studije o čemu ćemo potpunije podatke pružiti u narednim delovima studije. No, istorijski posmatrano, koreni su znatno dublji i imaju svoju filozofsku osnovu. Radi se o filozofskom posmatranju čoveka. Od srednjeg veka u filozofskim raspravama o obrazovanju primetan je *mehanistički* model čoveka. Poznato je da je mehanicizam filozofski pravac koji su zastupali Leukip, Demokrit i Galilej, a kasnije ga je razvio Laplas. Ovaj pravac suprotstavljao se teologiji i vitalizmu. Lajbnic je pokušao da mehaničko shvatanje prirode sjedini sa psihološkim pogledom o svetu, podredivši celokupno mehaničko zbivanje ideje i svrhe, tako da je mehanizam samo sredstvo za ostvarenje svrhe (videti Filipović, 1965). Neki andragoški pisci (Knowles, 1973) ističu da ovaj model definiše ljudsko biće kao *pasivno*, prazno, kao robota, reaktivni organizam, povezan sa mirovanjem. Aktivnost bića posmatra se kao rezultanta spoljnih snaga. Epistemološka pozicija (prema Reese-u Overtonu) je *naivni realizam*. Suština naivnog realizma, prema filozofskom tumačenju, jeste u tome što smatra da su naše predstave i pojmovi "pasivni odraz ili slika realnih predmeta" i da su stvari onakve kakve zamišljamo i opažamo ili da bar nema bitnih razlika između realnosti i naše slike o njoj (Filipović, 1965, str. 342). Prema ovom filozofskom shvatanju onaj koji saznaje ne igra aktivnu ulogu u saznavanju. Cilj obrazovanja i učenja jeste da prenosi kulturu i rezultate nauke. Individua se shvata kao "prazan sud" koga treba "ispuniti" određenim sadržajima, oblikovati prema određenom modelu. Ovakva filozofija obrazovanja i učenja vodi do programa "zatvorenih koraka".

Drugi model koji postoji još od vremena Lajbnica (Leibnitz) jeste *organizmički* model. Ovaj model predstavlja ljudsko biće kao inherentni i spontano aktivni organizam, izvor delovanja više nego skup delovanja iniciranih od strane spoljnih faktora. Filozofija obrazovanja na kojoj se zasniva ovaj model jeste *konstruktivizam* čija je suština u shvatanju da onaj koji saznaje putem aktivnosti učestvuje u izgradnji saznate stvarnosti. Iz ovakve filozofije proizilazi i cilj obrazovanja i učenja, a on se sastoji u kontinuiranom razvoju individue u toku čitavog života. Posledice ovakve filozofije obrazovanja sastoje se od prevazilaženja programa "zatvorenih koraka" i stvaranje sistema učenja koji više naglašava značaj procesa nego rezultata, proizvoda učenja, više se posvećuje pažnja kvalitetu nego kvantitetu učenja. Ova filozofija naglašava ulogu iskustva u pomaganju oblikovanja programa. Na ovoj filozofskoj osnovi nastali su neki alternativni oblici obrazovanja i učenja kao što su, na primer, "otvoreni razredi", personalizovana (individualizovana) nastava, netradicionalne studije na koledžima i univerzitetima, laboratorije (centri) za učenje, programi eksternih stepena itd. To su primeri infiltracije organizmičkog modela u obrazovne ustanove.

Ono što se sada naglašava jeste da se cilj obrazovanja ne određuje kao prenošenje kulture, već osposobljavanje za doživotno učenje. Neki autori (Knowles, 1973) ističu da iz ovog fundamentalnog problema proizilaze svi drugi problemi. Dosadašnji teoretičari učenja nisu mnogo pomogli razumevanju procesa koji se dešava u učenju odraslih. Andragozima su poznati pojmovi kao što su stimulus – odgovor, uslovljavanje, potkrepljivanje, ali svi su ti pojmovi oblikovani na osnovu rezultata istraživanja na životinjama i sa decom. Većina poznatih teoretičara učenja provodila je istraživanja imajući u vidu mehanistički model čoveka. U istraživanjima učenja manipuliralo se odgovorima učenika na određene stimuluse. Više su bili zainteresovani za proces kontrole nego za procese rasta i razvoja. Organizmički model je mnogo plodniji u proučavanju učenja. Suština ovog modela je posmatranje učenja

kao holističkog razvoja individualnih sposobnosti u koje se uključuju: zapažanje, saznavanje, mišljenje, osećanje, vrednovanje i rad, kako bi se pojedinac osposobio da se nosi sa životnim problemima. Iz ovakve filozofije učenja dolazi do paradigmatičkih promena od prenošenja sadržaja ka pomaganju učenicima da razviju veštine traženja informacija i sadržaja i obezbeđivanja sredine koja je bogata izvorima za zadovoljavanje različitih potreba učenja.

Dosadašnja istraživanja na relaciji razvoj-učenje su zapanjujuće zanemarljiva. Mnogi su razlozi za ovakvo stanje, a među njima posebno se ističe neadekvatna i pogrešno primenjivana metodologija istraživanja. Tako dobijeni rezultati promovisali su *teoriju dezangažovanja* kao mit druge polovine XX veka. Suština teorije dezangažovanja sastoji se u tvrdnji da je prirodno da se ljudi dezangažuju iz života i učenja kako postaju stariji. O brojnim predrasudama na relaciji starenje i starost više podataka pružićemo u narednim delovima ove studije. Ovde je dovoljno istaći da su novija istraživanja pokazala da je teorija dezangažovanja formulisana više na generacijskom nego na organskom fenomenu. Takva teorija i druge predrasude bitno su uticali na andragošku praksu u starijem dobu. To je, pored ostalog, bio i razlog da su andragozi poslednjih decenija XX veka ozbiljnije pristupili proučavanju fenomena učenja u odraslom dobu. Došlo je do povećanja sume znanja o ljudskom razvoju u odraslom dobu. Oni su pokušali da što potpunije proniknu u mogućnost optimalnog razvoja u odraslom dobu.

Andragoška praksa u zapadnom svetu decenijama je bila postulirana na iskustvu škola za decu stečenom u prethodnim vekovima. U skladu sa tim, obrazovni programi za odrasle koji su sprovedeni u školama i koledžima, privrednim preduzećima, drugim ustanovama i organizacijama nisu se razlikovali od onih organizovanih za decu i omladinu. To su bili dominantni oblici u kojima su se prenosili sadržaji od strane nastavnika koji su poučavali odrasle. Ali takva praksa dovela je do toga da su obrazovne ustanove i nastavnici primetno gubili odrasle učenike. Da bi se takva situacija prevazišla andragozi su počeli da eksperimentišu sa različitim pretpostavkama i strategijama, a počela je da se pojavljuje i literatura koja je "opisivala" takvo andragoško iskustvo. Kasnije su preduzimana i eksperimentalna istraživanja u vidu posebnih projekata i doktorskih disertacija. Tako stvorena suma znanja dovela je do diferencijacije andragoške teorije učenja u odnosu na važeću i mnogovekovnu pedagošku teoriju. Ove konstatacije posebno su značajne za učenje i obrazovanje u starijem periodu čovekovog života.

U ovoj studiji probleme starenja razmatraćemo sa različitih aspekata držeći se glavnih tokova na relaciji učenje - starenje. Sa stanovišta andragogije posebno su interesantne filozofske refleksije o učenju starih. Poslednjih decada XX veka intenzivirana je aktivnost učenja među starijom populacijom, pogotovo u razvijenim zemljama u kojima se broj starijih ubrzano povećao. Izrasta jedno osobeno teorijsko područje u kome se ispoljavaju različite protivurečnosti. Pojedini autori (Moody, 1976) ukazuju na osobenost obrazovnog procesa i protive se integraciji obrazovanja starijih u sveobuhvatni koncept obrazovanja i učenja odraslih. Specifičnosti zaista postoje, ali pitanje ima filozofsku konotaciju – da li starije doba treba promišljati kao osobenu fazu života ili prosto - kao kontinuitet odraslog doba. Mi smatramo da staro doba treba posmatrati kao kontinuitet odraslog doba i u procesu obrazovanja i učenja starih uvažavati njihova različita iskustva. To nikako ne znači da je odraslo doba jedinstven fenomen i monolitan proces.

Prilikom razmatranja mogućnosti učenja starijih, pa i odraslih u celini, mora se uzeti u obzir nekoliko bitnih pretpostavki. Prva grupa pretpostavki odnosi se na prirodu čoveka. Postavlja se nekoliko pitanja antropološke prirode: šta je čovek, šta on treba da postane, kakve su mogućnosti i ograničenosti njegovog menjanja, kakvi su mehanizmi njegovog ponašanja. Tu se javlja problem individualnog i društvenog čoveka. Individualni čovek je deo društva, a nekad (u određenoj meri) i nadmašuje društvo. Mislioci u oblasti filozofije različito naglašavaju kontinuitet i diskontinuitet individualnog čoveka sa društvom. Oni koje se zalažu

za kontinuitet ističu potrebu socijalizacije čoveka kako bi se razvila ličnost. "Da bi čovek razumeo sebe i druge, mora razumeti društvo i kulturu koja ga je oblikovala" (Benne, 1957, str.72). Na drugoj strani, kako istorija pokazuje, dešava se da kreativni pojedinci postižu individualnost protiv mera socijalnog pritiska usmerenog ka konformizmu. Veliki pojedinci ostavili su svoje tragove u nauci, umetnosti, religiji, moralu svog vremena. Osobe koje su se oslobodile konvencionalnih tereta objašnjavanja, ponašanja, viđenja dotakle su univerzalne ideje i ideale. Oni su se kretali od individualnosti ka univerzalnosti. Na drugoj strani, put ka socijalnosti vodi do preciznosti i standardizacije. Posmatrano sa filozofske tačke gledišta zadatak obrazovanja i učenja u celokupnom odraslom dobu jeste da pomogne čoveku da uspostavi kontakt sa velikim ličnostima prošlosti i njihovim duhovnim stvaranjem, kako bi oslobodili sopstvenu individualnost ograničenosti vlastitog društva i kulture.

Druga skupina pretpostavki odnosi se na prirodu učenja i prirodu znanja, na načine sticanja znanja i metode potvrđivanja vrednosti sakupljenih znanja. Čovek u procesu učenja ne usvaja samo znanja već i stavove, uverenja, vrednosti, veštine itd. Tu se, međutim, sada javlja problem veza i odnosa između kognitivnih i nekognitivnih aspekata učenja. Još od antičke Grčke postojao je jaz između ovih dveju vrsta ili dva pristupa obrazovanju i učenju. Glavne podele bile su na "unutrašnje" i "spoljne" funkcije. Prva funkcija naglašavala je ulogu mišljenja, a druga ulogu rada. Iz ovakvih istorijski uslovljenih stavova proizašla je koncepcija o "treningu" glave i "treningu" ruku.

Treća skupina pretpostavki odnosi se na prirodu i ograničenja autoriteta u procesu obrazovanja i učenja. Situacije učenja uključuju problem autoriteta čiji je cilj uticanje, vođenje, usmeravanje učenja drugih. Vrste autoriteta zavise od filozofskih stavova o obrazovanju i učenju koje pojedini andragozi prihvataju.

Iako se u drugoj polovini XX veka povećao broj rasprava o filozofskim dimenzijama obrazovanja i učenja odraslih, u ovom području, u celini posmatrano, kod andragoga ne postoji dovoljna filozofska svest. Postoji opasnost da takva svest bude žrtvovana za račun efikasnosti učenja. Glavni uticaj na filozofiju obrazovanja ne dolazi od filozofa već od pozitivistički orijentisanih istraživača u ovoj oblasti. Oni forsiraju pojedine teorije učenja i zato postoji opasnost da andragozi budu uhvaćeni u zamku jedne uske filozofije. Valja naglasiti da su teorije učenja samo mali deo ukupne filozofije obrazovanja odraslih. Bilo bi potrebno da andragozi kao profesija oblikuju opšte elemente filozofije obrazovanja i učenja odraslih zadržavajući u isto vreme njenu pluralističku orijentaciju. Takva filozofija pomogla bi im da uspešnije oblikuju programe učenja i da potpunije odgovore na brojna pitanja (koje su vrednosti društva, kakva je priroda i suština čoveka, šta je učenje i obrazovanje, kakva je priroda i koji su izvori znanja, ko formuliše ciljeve obrazovanja i učenja odraslih u društvu itd.). U okvirima filozofije obrazovanja i učenja odraslih susrećemo se i sa problemom verovanja (uverenja). Izvori verovanja mogu biti različiti, ali se uglavnom svrstavaju u dve grupe, a to su iskustvo i autoriteti. Verovanja su u suštini ono šta pretpostavljamo da je istinito.

U celini posmatrano, filozofija obrazovanja i učenja odraslih bitna je za razumevanje procesa učenja namenjenog odraslima, shvatajući pojam odraslosti u najširem smislu reči. Oni razmatraju opšte principe kao osnove za razumevanje učenja. Ti opšti principi mogu se odnositi na ciljeve i zadatke učenja, na izbor sadržaja, na program, opšte metodološke postupke, na analizu procesa nastave i učenja, na odnose društva prema obrazovanju i učenju itd. U teorijskim raspravama postoji saglasnost o značaju teorije i prakse obrazovanja za život čoveka. U okviru filozofskih rasprava koje se odnose na obrazovanje i učenje odraslih traži se odgovor na pitanje kakve ličnosti očekujemo da će oblikovati obrazovanje i učenje. Više autora ukazuje na potrebu prihvatanja *razvojnog* koncepta sa svim njegovim implikacijama. U andragoškoj literaturi razvojni koncept se odnosi kako na individuu (u njenom psihološkom i

intelektualnom, duhovnom smislu), tako i na socijalno okruženje (u njegovom ekonomskom i političkom smislu).

Ali ne treba zaboraviti da razvojni koncept u andragoškoj literaturi ima i pristalica i protivnika. Oni koji ne prihvataju razvojni koncept čine to pretežno iz socijalnih i političkih razloga.

Filozofija obrazovanja i učenja koja se odnosi na starije mora počivati na uverenju u potencijalnosti starijih učenika, u njihovu mogućnost za *napredovanje*, za stvaralaštvo, u mogućnosti učenja u atmosferi međusobnog uvažavanja i fleksibilnog traženja adekvatnih sadržaja. Od posebnog je značaja da se izbegne njihova segregacija, da se omogući da stariji slobodno izraze svoje mišljenje ne samo o svom obrazovanju, već i o obrazovanju i učenju uopšte. Neki autori ističu da je potrebno odgovoriti na tri suštinska pitanja u vezi sa učenjem starijih: 1) šta treba da uče stariji; 2) kakva je svrha učenja u starijim godinama i 3) kakva je uloga društva u obrazovanju starijih. Što se tiče odgovora na prvo pitanje smatra se da nijedno pitanje ili problem nije nevažno za starije učenike. Iz toga proizilazi zaključak da aktivnosti treba da budu usmerene na zadovoljavanje različitih potreba u sredinama u kojima se javljaju. U odgovoru na drugo pitanje treba istaći da suštinska svrha učenja u starijem dobu jeste ljudsko preživljavanje i održavanje i unapređenje kvaliteta života čoveka. Odgovor na treće pitanje mora dati svako pojedino društvo imajući u vidu svoju istoriju, tradiciju, vrednosti i političku i ekonomsku situaciju (uporediti L. Lowy, D. O'Conner, 1986). U andragoškoj literaturi u poslednje vreme prisutna je jedna interesantna teza – *učenje za uspešno starenje*. Smisao ove teze sastoji se u tome da se učenje posmatra ne samo u funkciji preživljavanja, ispunjavanja dokolice određenim sadržajima, već doseže do suštine ličnosti i njene odgovornosti za nivo i kvalitet života. Takvo shvatanje pokreće pojedince, društvene grupe, organizacije, vlade da obrate pažnju na učenje starijih, da ga sa margina obrazovne politike pomere ka centru brige onih snaga odgovornih za obrazovanja i kulturu jedne zemlje. I više od toga, ovo učenje (u organizacionom, pa i andragoškom pogledu) treba da bude pod kontrolom i budnom pažnjom starijih ljudi. Za izvršavanje ovih zadataka osnivaju se posebne ustanove, organizacije, fondacije i istraživački fondovi o čemu ćemo više podataka pružiti u narednim delovima ove studije. Javlja se nova paradigma obrazovanja starijih. Uvidelo se da obezbeđivanje pristupa obrazovanju i učenju nije dovoljno. Čine se pokušaji da dođe do zaokreta u čitavoj filozofiji obrazovanja za starije, da se stariji ne posmatraju kao zavisni, ličnosti sa nedostatkom inicijative, sa nesposobnošću samostalnog opredeljivanja za prioritetne potrebe i interese. Problem postaje složeniji za andragoške praktičare kada se zna da su se same starije ličnosti prisvojili takve "negativne" stavove o sebi, svojoj sposobnosti da uče i da se putem učenja menjaju. Ovde se javlja problem i proces "*odučavanja*" od ranije usvojenih stavova i shvatanja. Različiti pilot programi nastali na različitim tačkama sveta govore o bogatom iskustvu učenja starijih, o bogatstvu alternativnih pristupa u učenju, o znanju koje stariji mogu ponuditi svojim vršnjacima i drugima koji će jednog dana ući u fazu starenja. U tom kontekstu veoma je interesantna koncepcija *intergeneracijskog učenja*. Suština ove koncepcije sastoji se u tome da potencijal sa kojim raspolažu stariji koristi se u obrazovanju mlađih generacija. Naime, u andragogiji se istražuje mogućnost da stariji svojim iskustvom, mudrošću sa kojom raspolažu, pomognu mladima da uspešnije prevladaju teškoće sa kojima se susreću u okolnostima u kojima žive. Ovde se radi o partnerstvu i saradnji što može biti korisno i za mlađe i za starije. Ovaj moto "*ka društvu svih starosti*" proglasile su Ujedinjene nacije 1999. godine. Ujedinjene nacije su se založile da se starije generacije ne marginalizuju i da se njihovo iskustvo i znanje vrednuju. Ova univerzalno prihvaćena koncepcija ima poseban značaj sa stanovišta učenja i osposobljavanja starijih ljudi da igraju aktivnu ulogu u ovom procesu i to ne samo sa stanovišta zadovoljavanja vlastitih aspiracija za saznavanjem, već takođe i sa stanovišta deljenja svojih iskustava i znanja sa drugima, sa ciljem da doprinesu kvalitetu života u zajednici u kojoj žive. Takve aktivnosti i proces učenja

doprineće prevladavanju negativne slike, predrasuda o starima kao osobama potpuno različitim od ostataka društva. "Stariji ljudi su deo društva, deo od koga mlade generacije imaju mnogo da nauče" (UNESCO, Institute for Education, 1997). Intergeneracijskom učenju priključuje se i potreba učenja o drugim kulturama i civilizacijama kao i učenja između različitih kultura i civilizacija.

Andragogija kao nauka i andragoška praksa, posebno u razvijenim zemljama susreće se sa brojnim problemima koji otežavaju proučavanje i organizaciju učenja starijih. Andragoška literatura ukazuje da stariji ljudi nisu homogena skupina. Uočava se nekoliko faza (perioda) starosti. Socijalni i materijalni uslovi u kojima žive su različiti. Stanje zdravlja oscilira. Odnos prema starijima je različit u različitim kulturama koji se kreće od uvažavanja i poštovanja do potpunog zanemarivanja i obezvređivanja. U upoređenju sa mladom generacijom stariji ljudi imaju znatno niži nivo formalnog obrazovanja. Ovo je posebno izrazito kod žena. Funkcionalna nepismenost prilično je visoka. To starijim ljudima otežava pristup informacijama i izvorima za obrazovanje i učenje. Najveću prepreku predstavljaju predrasude koje smo prethodno pomenuli. Postoji ukorenjeno mišljenje da su stariji ljudi pasivni i zavisni. Najteže im pada gledište da oni društvu u socijalnom i ekonomskom pogledu predstavljaju "teret". Njihovi doprinosi društvu prethodnim radom i porodicama su nepriznati.

Proučavanje učenja i starenja je dosta složen metodološki poduhvat. Sam predmet proučavanja pretpostavlja interdisciplinarnost. No, glavna pažnja usmerena je relacijama učenje – starenje, jer su takve relacije predmet andragogije. U proučavanju opredelili smo se za sledeće pristupe: istorijski, komparativni, humanistički, deskriptivni i za proučavanje slučajeva kao postupaka. Istraživački pristupi se međusobno prepliću i jedan drugog dopunjuju.

Za sagledavanje relacija učenja i starenja istorijski pristup ima posebnu težinu. To, pre svega, zbog činjenice što starenje i starost imaju civilizacijske dimenzije. Ove fenomene sagledavali smo u različitim istorijskim epohama i različitim kulturama i civilizacijama. Takav pristup stvorio je nove prostore za potpunije razumevanje proučavanog fenomena.

Komparativni pristup primenili smo i u istorijskoj i savremenoj ravni. Pri tom su nam od bitne pomoći bili statistički i demografski podaci. Upoređivali smo ne samo kvantitativne podatke, već i koncepcije i teorijska stanovišta koja su raznovrsna u međunarodnoj andragoškoj produkciji. Tražili smo među njima sličnosti i uviđali razlike. Njih smo sučeljavali sa socio-ekonomskim i kulturnim dimenzijama pojedinih zemalja, regiona i globalnih tendencija. Činili smo pokušaje uspostavljanja opštih linija razvoja učenja u starijem dobu. Takav pristup smatrali smo metodološki ispravnim.

U andragoškim istraživanjima sve se više primenjuje hermeneutički pristup. Smatrali smo da je on adekvatan i u proučavanju fenomena učenja i starenja. Ovaj pristup omogućio nam je potpunije razumevanje položaja starijih u drugim kulturama, razumevanje delova života i životnih stilova u prošlosti, ali i sadašnjosti. Koristili smo različite vrste izvora (filozofskih, psiholoških, demografskih, antropoloških, andragoških, itd.) i tumačili njihov značaj za razumevanje učenja i starenja.

U studiji smo koristili i deskriptivni pristup. Opisivali smo pojave i praksu učenja u starijem dobu, opisivali smo rad pojedinih ustanova i organizacija koje praktikuju učenje u starijem dobu. U tom okviru koristili smo i analizu sadržaja kao vrstu deskriptivnog istraživanja.

Proučavanje slučajeva, kao istraživački pristup, pružilo nam je korisne podatke, posebno u onom delu koji ima međunarodne dimenzije. Izabrali smo namerni uzorak zemalja Evrope, Azije i Amerike i nastojali da proniknemo u prirodu i organizaciju ustanova i vladinih i nevladinih organizacija koje nastoje da pomognu i pospeše učenje odraslih. Kako ova

aktivnost postoji samo nekoliko decenija i slučajevi su skicirani u sažetom vidu. I tako dati, oni su dobra polazna pozicija za produbljivanja buduća istraživanja.

Prethodne analize pokazale su da je u andragogiji u teorijskom smislu do znatne mere bilo zapostavljeno područje učenja starijih. Ali poslednjih decenija XX veka desile su se bitne promene. Područje andragogije se širi zahvaljujući, pored ostalog, i nastojanjima da se oživotvori filozofija doživotnog obrazovanja. U andragoškoj teoriji, posebno u razvijenim zemljama, sve veća pažnja obraća se području učenja starijih. Na to su uticali i drugi faktori kao što je, na primer, naglo povećanje broja starijih ljudi, ali mi smo se u ovoj studiji uglavnom usmerili na osvetljavanje fenomena učenja i starenja. Učenje i starenje kao andragoško područje ima poseban, kako individualni, tako i društveni značaj. Učenje u starijem periodu prevazilazi ekonomske koristi i doprinosi očovečenju čoveka, humanizaciji ljudskog življenja, doprinošenjem uspešnom starenju.

Paradigmatske promene izvršene u andragogiji poslednjih decenija posebno su pogodovale razumevanju mogućnosti i potreba učenja starijih. Te promene kretale su se na pravcu od obrazovanja ka učenju. To posebno odgovara populaciji starijih koji sa sobom nose negativno iskustvo iz škole i prakse obrazovanja kada su bili mladi. Andragogija u toj oblasti ima široko polje delovanja. Ona mora da traga ne samo za alternativnim i fleksibilnim oblicima učenja, već i da doprinese preoblikovanju i prevrednovanju nekih tradicionalnih teorija, kao što je, na primer, ona o dezangažovanju. Andragogija mora usmeriti napore kako bi se prevladala koncepcija "infantilizacije" obrazovanja i učenja i obrazovnog sistema u celini. U izvršavanju tih zadataka javiče se brojne teškoće društvene, ekonomske i naučne prirode. Kako te teškoće prevladati u teorijskoj i praktičnoj ravni pokušaćemo da objasnimo u narednim delovima studije.

Beleške

1. K. P. Cross (1977), *Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
2. J. R. Kidd (1959), *How Adult Learn*, Association Press, New York.
3. D. Savićević (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Republički zavod za unapređenje školstva, Titograd.
4. N. Pastuović (1998), *Rasprave*, u: Jelenc Z. (ur.), *Vseživljensko izobražavanje in vseživljensko učenje*, ACS, Ljubljana.
5. V. Filipović (1965), *Filozofijski rječnik*, Matica hrvatska, Zagreb.
6. M. S. Knowles (1973), *Issues in Adult Learning Psychology*, Pasar, Vol. 1, No. 3.
7. H. R. Moody (1976), *Philosophical Presupposition of Education for Old Age*, Education Gerontology, No. 1.
8. K. D. Benne (1957), *Some Philosophical Issues in Adult Education*, Adult Education, Vol. VII, No.2.
9. L. Lowy, D. O'Conner (1986), *Why Education in the Later Years?* Lexington Books, Lexington.
10. UNESCO, Institute for Education (1997), *Adult Learning and Aging Populations*, Confintea, Hamburg.

Prvi deo

STAROST KAO CIVILIZACIJSKI PROBLEM

1. Starost kao istorijska kategorija

Starost je velika tema za filozofiju, umetnost i nauku. Sva istorijska društva, od antičkih do savremenih, susretala su se sa problemom starosti. U različitim istorijskim epohama starost je različito poimana, a prema starima su se različito odnosili. Lestvica se kreće od obožavanja do preziranja i ponižavanja. Na problem starosti pažnju su skretali i filozofi i pisci i umetnici. Poznata imena filozofije, književnosti i likovne umetnosti predstavljali su svojim izražajnim sredstvima starost i starenje. To ogromno i značajno civilizacijsko nasleđe predstavlja *dragocenu* osnovu za različite naučne oblasti, pa i za andragogiju. Istorijska geneza odnosa prema starosti predstavlja ustvari čovekovu borbu za očovečenje, za humanizaciju ljudskog življenja. Različite kulture u pojedinim istorijskim epohama davale su svoj doprinos razjašnjavanju fenomena starosti. To se može pokazati analizama odnosa prema starosti u pojedinim istorijskim epohama.

U praistorijskim društvima ljudi su se interesovali za starost samo u onoj meri u kojoj su verovali da se starost može ponovo vratiti u mladost. To nije bila težnja da se produži život čoveka koliko je bilo nastojanje da se povrati mladost sa svim njenim fizičkim i duhovnim radostima. Traganje za "izvorima mladosti" u literaturi su opisivali poznati književnici. U tom periodu ljudske civilizacije starost nije predstavljala socijalni problem. Život čoveka bio je kratak pa je mali broj njih doživeo starost. Starost kao socijalni fenomen pripada novovekovnoj istoriji. U probitnoj zajednici i civilizacijama usmene kulture starci su bili *čuvvari znanja*, običaja, verovanja i sećanja na prošlost. Zahvaljujući svom pamćenju starci su izazivali poštovanje, opisivani su kao čarobnjaci, vidari, a bogovi su predstavljani kao starci i mudraci. Ruski autor Rubakin ističe da u mnogim jezicima nalazimo termine, izraze koji se vezuju za starost, njihovo uvažavanje i za uloge koje su ispunjavali. Tako u antičkoj Grčkoj (u Atini i Sparti) najviše uvažavani državni poslenici nazivali su se *geronti* – starci. I u antičkom Rimu senat kao visoka državna ustanova dobila je svoj naziv od reči "senes" – starac. I u ruskom jeziku reč "starešina" označava čoveka koji se nalazi na vlasti. Otuda i "savet starešina" što znači "savet starijih" (Рубакин, 1979).

Istorijski podaci pokazuju da bitan uticaj na život starijih ima kultura. Ma koliko je pojedina zajednica na niskom nivou ona ima izvesnu kulturu. Zato se i sudbina starih vezuje za određenu kulturu. Istraživanja etnologa i antropologa pokazuju kako su stariji čuvali prošlost i usmeno je prenosili mlađim generacijama. Ali starce nisu samo obožavali, slavili i uvažavali, već su se u pojedinim sredinama protiv njih i udruživali, iskazivali mržnju, maltretirali ih zbog njihove patrijahalne strogosti. To se posebno dešavalo u onim sredinama i kulturama kada su starci doživljavali duboku starost. Etnološka literatura puna je primera zanemarivanja, ostavljanja, ceremonijalnog ubijanja itd. I u književnosti susrećemo primere postupanja sa ljudima u dubokoj starosti. Tako u japanskoj književnosti imamo opise prenošenja staraca do "planina smrti" i njihovo ostavljanje na milost nemilosrdnoj prirodi. I u našoj kulturi etnolozi opisuju primere oslobođanja od staraca poznat kao "lapot", što je, u stvari, ubijanje iznemoglih, nemoćnih starih ljudi (videti Smiljanić, 1979, str. 148). U pravu je Simon de Bovoar kada ukazuje da se u oceni o položaju starih ljudi u primitivnim društvima treba čuvati uprošćavanja i neargumentovanog generalizovanja. U istoriji razvoja društva ima siromašnih naroda gde starce ne isključuju iz zajednice. Iznemoglost ne povlači za sobom gubitak društvenih prava. U takvim zajednicama porodične veze su veoma čvrste. Starci upravljaju porodicom i vlasnici su bogatstva, najčešće stoke. Oni su posrednici u trgovini i razmeni. U nekim primitivnim plemenima hrana se deli na ravne delove. Prvo se služe starci. Za njih se određuje najbolje mesto u kolibi. Nikada ih ne ostavljaju same. Uvažavaju njihovo mišljenje. Oni imaju veliki moralni uticaj na mlađe. Kore i kažnjavaju one mlade koji se loše ponašaju. Iskustvo sa kojim su raspolagali služi zajednici. Znaju najefikasnije načine pribavljanja hrane i vođenje kućnih poslova. Dug život služi kao primer za ugled drugima,

posebno mlađima. Oni podučavaju i vaspitavaju mlade. Za uzvrat, mladi su ih slušali i poštovali. Starci su znanje povezivali sa magijom. "Prosedu" su posedovali iskustvo i znanje koje su drugi doživljavali kao čarobnu moć koja se povećavala sa godinama (uporedi Simon de Bovoar, 1987, str. 86). Ovde je veoma značajno skrenuti pažnju na shvatanje aktivnosti starijih. U nekim primitivnim i siromašnim društvima stariji ljudi ne prestaju da rade. Smatralo se da bi neaktivnost, nerad, dokolica, bili veoma štetni za njihovo moralno zdravlje. Teorija dezangažovanja je izmišljotina savremene civilizacije. Aktivnost starijih odnosi se i na muškarce i na žene. Aktivnost žena povećava se sa godinama. Starci – muškarci imaju mnogobrojne obaveze. Oni upravljaju porodicom i porodičnom zadrugom, leče, pričaju priče, uče mlade poeziji i umetnosti, itd. Taj odnos nije isti u svim praistorijskim društvima. On je povoljniji u bogatijim nego u siromašnijim društvima, u onim koji su vezani za zemlju nego u nomadskim koja moraju da se sele, pa stari ne mogu da ih prate. Od praistorijskih društava do savremene civilizacije odnos prema starima daje vernu sliku jednog društva, poštovanje načela i principa humanosti. Istina o starima je često brižljivo prikrivana i u savremenim društvima. Zato su potrebne komparativne analize. Da bi se ocenio položaj starih u jednoj zemlji potrebno je proučiti njihov položaj u drugim zemljama. Razmatranje položaja starih u praistorijskim društvima pokazuje da njihov položaj nije bio niži u odnosu na druge starosne grupe kao što je to slučaj u vremenu u kome mi živimo. Razume se da su razlike od jednog društva do drugog bile velike. Bilo je onih sa privilegijama, ali i onih koji su mudrost, iskustvo i znanje uništavali. U prvobitnoj zajednici stariji ljudi su kao posrednici unosili sklad u život društva. Razume se da je položaj starijih zavisio i od stepena njihove korisnosti. Na to su uticale tradicije i religijska verovanja. Nekada su na to uticali i klimatski faktori. Bitno preimućstvo starijih bila je njihova mudrost i bogato iskustvo. Zanimljivo je da i neki savremeni andragozi ističu mudrost starijih kao njihovu osobenu karakteristiku (Jarvis, 1992).

2. Od gerontokratije ka gerontofobiji

U istorijskim društvima menja se slika o starosti. Stari svoj položaj ne osvajaju sami, već im se on dodeljuje i to na osnovu mudrosti i bogatog iskustva sa kojim su raspolagali. Uloge koje su dobijali stariji bazirale su se na iskustvu i znanju i bile su veoma različite: vođa, savetnik, vladar, sudija i vaspitač mladih. Tako se postepeno u Sparti, Atini i Rimu učvršćuje gerontokratija. Smatra se da se gerontokratija mogla održavati i sačuvati i zato što su ljudi do duboke starosti koristili privilegije. Tome treba dodati da su u ovim ranim istorijskim društvima vladali su muškarci. Gerontokratiju su podržavali svojim stavovima i shvatanjima različiti filozofi i pisci. U antičkoj Grčkoj ideja časti bila je povezana sa idejom starosti. Smisao starosti označavala je pravo prednosti. Pisci kao što je bio, na primer Homer, starost su povezivali sa mudrošću. Vođa grada pomagao je savet staraca. Ta ideja o mudrosti staraca dosegala je do našeg vremena. Tako, na primer, u vijetnamskom ratu i otporu istaknutu ulogu imao je "savet mudrih".

Starost je opisivana u antičkoj književnosti (u dramama, komedijama, pesmama). I Platon i Aristotel su razmišljali o starosti, ali njihovi zaključci nisu istovetni. Platon je imao posebnu koncepciju o starosti. Za njega filozof tek posle pedesete godine poseduje istinu. Ljudi treba da proučavaju filozofiju u odmaklom dobu. Mladi za to nisu dovoljno spremni i sposobni. Iz takvog shvatanja stvorena je posebna ideologija koja se zasnivala na političkim opredeljenjima. "Najstariji treba da zapovedaju, mladi da se pokoravaju" zaključuje Platon. Kriterijumu starosti Platon dodaje i kriterijum vrednosti. Oni koji nadgledaju sve činovnike imaju pedeset do sedamdeset i pet godina. Platon o starosti raspravlja i u *Zakonima*. "Ne možemo imati nijedan predmet kulta dostojniji poštovanja od oca ili dede, majke ili bake pritisnutih starošću" (prema Simon de Bovoar, 1987, str. 131). I Sokrat kada je razmišljao o obrazovanju naglašavao je da se čovek obrazuje "u dodiru sa starošću".

Aristotelova filozofija o starosti ima druge dimenzije. Kod njega je duša povezana sa telom i čovekova egzistencija je moguća samo ako su duša i telo ujedinjeni. "Lepa starost je ona koja traje dugo, ali bez bolesti". Dobra tela i spoljašnja dobra neophodna su dobru duha. I Aristotel je smatrao da treba doseći izvesno doba starosti da bi se dosegla fronezis, ona oprezna mudrost koja omogućava da se ponašamo valjano i da se prikupi iskustvo – neotuđivo znanje, jer nije apstraktno već doživljeno. Ali zatim propadanje tela povlači za sobom propadanje cele ličnosti. Ovakva Aristotelova shvatanja doprinela su opadanju gerontokratije. Treba primetiti da je koncepcija starosti u antičkoj Grčkoj bila povezana sa učenjem. Solon je to izrazio rečima: "Ja ne prestajem da učim kako sve više starim".

Interesantan odnos prema starosti bio je i u kineskoj civilizaciji. Ta civilizacija se nalazila pod uticajem hijerarhije, koju su sačinjavali pismeni ljudi. Odgovornost i stručnost rasla je sa godinama. Na vrhu hijerarhije nalazili su se najstariji. Poštovanje starijih naročito je bilo unutar porodice, ali se ono širilo i van porodice i obuhvatalo je sve stare osobe. To je dovelo do toga da su ljudi često tvrdili da su stariji nego što su, u stvari, bili kako bi zadobili poštovanje. Posle sedamdesete godine ljudi su se odricali svojih dužnosti kako bi se "pripremili" za smrt. I u kineskoj civilizaciji filozofi su, kao, na primer, Konfučije, starost povezivali sa mudrošću. "U petnaestoj godini latio sam se proučavanja mudrosti; u tridesetoj postao sam mudriji; u četrdesetoj nisam više sumnjao; u šezdesetoj ništa me na svetu nije moglo pogoditi; u sedamdesetoj mogao sam da se povinujem željama svog srca, a da ne prekršim moralni zakon" (isti izvor, str. 108). I u taoizmu na starost se ukazuje kao na vrlinu. Bitno je istaći da se u kineskoj filozofiji i literaturi starost ne posmatra kao nevolja, kao što imamo primera u nekim drugim civilizacijama.

Tema starost stalno se pojavljuje iz veka u vek. Starost je uvažavana i u jevreskoj kulturi, u rimskom antičkom društvu. Ranije smo pomenuli ulogu senata koji je bio sastavljen od bogatih zemljoposjednika. Do visokih sudskih zvanja dolazilo se u starijim godinama. Taj povlašćeni položaj starijih u Rimu posebno se manifestovao u porodici. Otac – "pater familias" bio je neograničen gospodar i apsolutni autoritet u porodici. Takav položaj zadržao se u porodici dosta dugo. Moć se gubila samo smrću ili gubitkom građanskih prava. Ali već u Rimu počeo je da se javlja skepticizam protiv starosti. Taj skepticizam naročito se manifestovao u poeziji i satiri. Satira se usremljuje protiv starih muškaraca, protiv onih koji poseduju autoritet i koji su obožavani. To je bila, u stvari, neka vrsta pobune protiv moći koju je u svojim rukama skoncentrisala starija generacija. Pobuna je bila i protiv ekonomske moći, protiv političke prednosti koja nije bila u skladu sa fizičkim sposobnostima. Sa hrišćanstvom, kao religijom i ideologijom Zapada, odnosi prema starima i starosti bitno se menjaju. Starost se slika tamnim bojama. Treba istaći da je unutar crkve razvijena koncepcija karitativnosti (milosrđa) koja će se manifestovati iz veka u vek i koja će imati određeni uticaj na obrazovanje i učenje odraslih. Unutar crkve otvaraju se starački domovi i bolnice za stare, propagira se da je milostinja i udeljivanje pomoći ubogima obaveza.

Novi ekonomski odnosi i pojava nove građanske klase uticali su na opadanje gerontokratije. Počinje da se više ceni zrelost nego starost. U pohodima i osvajanjima mladi imaju prednost. Taj negativan odnos prema starosti manifestovao se i u književnosti i umetnosti. U porodici dolazi do prenošenja vlasti sa oca na sina. U toku srednjeg veka starost se doživljavala kao prokletstvo. Mislioce opsega ideja o podmlađivanju. Sanja se san o pobedi nad starošću. Starci postaju izolovana socijalna grupa. Osuđeni su na neku vrstu izgnanstva. Uspostavlja se neka vrsta mitske veze između starosti i slepila. I u našoj narodnoj pesmi imamo slepog guslara Filipa Višnjića. U Njegoševom "Gorskom vijencu" iguman Stefan je slep. Ta samoća i slepoća ih uzdiže i zahvaljujući njoj postaju duhovno vidoviti. Starost se i u književnosti i umetnosti opisuje na skoro stereotipan način. Starost se upoređuje sa zimom, a belina kose i brade podseća na sneg. Ono što je značajno jeste činjenica da se shvata da starost

više nije pokretač istorije i ekonomskih promena. Starost se predaje neumitnoj biološkoj sudbini, pa postaje nezanimljiva za naučno proučavanje.

Ove suprotnosti dovele su do sukoba generacija, do borbe za ekonomsku, političku i svaku drugu prevlast. Ti sukobi generacija eksploatisani su u književnosti, posebno u komedijama. I Šekspir je u komediji "*Kako vam drago*" plastično opisao promene koje se dešavaju u ljudskom životu:

"Pa ceo svet je glumište gde svi ljudi i žene glume;
svak se pojavi tu i ovde; i odglumi
u svom životu mnoge uloge
kroz sedam činova: prvo kao dete
što plače i guče dadilji u krilu;
potom, kao đaćić plačljiv, što sa torbom,
svetla jutarnja lica, puzeći kao puž,
nerado školi ide; pa kao ljubavnik
što uzdiše kao odžak, uz baladu tužnu
o sreći svoje drage; pa kao vojnik
što pun čudnih psovki, sa bradom kao panter,
na čast ljubomoran i na svađu brz,
mehurić slave traži ispred same
čeljusti topa; pa kao pupav sudac,
stomaka punog masnih petlova,
što oštra oka, a propisane brade,
pun otrcanih primera i sentenci,
ulogu svoju igra. U doba šesto
u papučama je lutak presamićen
sa naočarima na nosu, a kesom uza se,
na listovima mu smršalim landaraju
bestraga široke čakšire, a glas
nekada muški, a sada piska dečja
pijuče i zviždi. A poslednji čin
ko konac te čudne istorije burne,
drugo je detinjstvo, suštini zaborav:
bez zuba, bez vida, bez ukusa, bez ičeg"

Šekspir ovde slika starost na jedan pesimistički način i govori o opadanju čovekovih snaga. I takvi pristupi starosti pothranjivali su duh i ideju gerontofobije i ustoličili atribut mladosti što će posebno doći do izražaja u XX veku. Sve što ne pripada mladosti manje je vredno. Na tim osnovama u zapadnom svetu razvijala se ekonomija i kultura. Starci su postali žrtve ekonomske evolucije.

Sa razvojem nauke od XVII veka, pojedini mislioci skreću pažnju na starije doba života, na potrebu i mogućnost učenja u tom periodu. Ovde ćemo pomenuti slavnog češkog pedagoga J. A. Komenskog čije su ideje i filozofija veoma bliske našem predmetu istraživanja. Komenski je do ideje o doživotnom obrazovanju dolazio postepeno. U *Velikoj didaktici* kaže da je "ružno i smešno da je starac učenik", da je "poučavati" čoveka u starosti kasno, jer su razum i pamćenje već na zarancima" (Komenski, 1954). Od ovakvih shvatanja izraženih u *Velikoj didaktici* Komenski čini bitna odstupanja. To je primer kako intelektualna misao jedne ličnosti doživljava promene, evoluciju, kako se bogati novim saznanjima na osnovu činjenica i okolnosti koje se i same menjaju. Takvi primeri nisu usamljeni u istoriji civilizacije i kulture.

Pišući Pampediju Komenski u stvari razrađuje filozofiju doživotnog obrazovanja. On se sada zalaže da treba da se obrazuju "... svi ljudi zajedno i svaki ponaosob, *mladi i stari* (podvukao D.S.), bogati i siromašni, plemeniti i oni običnog porekla, muškarci i žene, ukratko, svako kome je palo u deo da se rodi kao čovek; da bi najzad jedno celo ljudsko pokolenje bilo obrazovano na *svim uzrasnim stupnjevima* (podvukao D.S.), muškarci i žene i u svim narodima" (Vybranè Spisy, 1966., str. 268).

Na osnovu periodizacije čovekovog života Komenski oblikuje svoj zamišljeni obrazovni sistem. Taj sistem sadrži sedam škola: "Prvi sadrži začetak i prvo formiranje u majčinoj utrobi; drugi rođenje i detinjstvo; treći dečastvo; četvrti mladalaštvo; peti mladost; šesti muževnost; sedmi starost za kojom dolazi smrt" (isti izvor, str. 296-297). Ovakva periodizacija poslužila mu je kao osnova za uspostavljanje sedam različitih škola "čiji je osnovni zadatak da pomognu usavršavanju čoveka. To su škola rođenja, detinjstva, dečastva, mladalaštva, mladosti, muževnosti i poslednja škola starosti". U čitavom svom delu Komenski svoje stavove upoređuje sa prirodom. To je slučaj sa njegovih sedam vrsta škola. Prva je slična januaru, druga februaru i martu, treća aprilu, četvrta maju, peta junu, šesta julu, avgustu, septembru, oktobru i novembru, a sedma decembru (isti izvor, str. 296-297).

Sada Komenski ističe da nije dovoljno shvatiti i reći da nije nikada kasno za učenje, što znači da se može nadoknaditi propušteno, što sužava granice obrazovanja i učenja odraslih, već treba shvatiti da je "svako doba određeno za učenje i istovetne granice date su čoveku za život i učenje" (isti izvor, str. 296). U osnovi ove misli nalazi se savremena filozofija doživotnog obrazovanja, koja tek u naše vreme u nekim zemljama počinje da postaje stvarnost. Cilj obrazovanja i učenja u toku celog života jeste održavanje onoga što smo u prethodnim školama naučili, što smo akumulirali u godinama mladosti i njegovo primenjivanje u svakodnevnom životu i radu. "Biće dakle veoma lako postići da ceo život postane škola samo ako se svakome čoveku pruži da obavlja ono za šta je sposoban i tada će celog života znati šta da uči, šta da radi, u čemu da napreduje i odakle da sakuplja plodove života. Jer, kao što svaki deo dana i godine ima svoje delove i odgovarajuće radove, tako je i sa celim životom: detinjstvo i dečastvo sličnije jutru i proleću, mladićko doba i mladost prepodnevnu i letu. Muževnost poslepodnevnu i jeseni, starost večeri i zimi. Dakle, kao što priroda stalno radi i nikada ne lenstvuje zauzeta svojim stvarima u proleće, leto, jesen i zimu, isto tako i naš život ako je pravilno vođen, može, hoće i sa radošću prihvata da bude zaposlen u svim delovima i stupnjevima svoga veka" (Ibid, str. 296).

Kako Komenski nije vršio eksperimentalna istraživanja mogućnosti učenja u odraslom dobu, on zaključuje da u starosti mentalne sposobnosti "polako slabe, čak i nekada potpuno usahnu. Stoga treba sakupljati svekoliike zalihe korisnih stvari" (isti izvor, str. 332). Uviđanje da sposobnosti u starijem dobu "polako slabe" nije ga navelo na zaključak da za period starosti ne treba da bude organizovano obrazovanje i učenje. On za to navodi i razloge među kojima i ovaj: "Starost je deo života, pa prema tome i deo škole. Prema tome mora imati svoje učitelje, svoje propise, zadatke, učenje i disciplinu kako bi i za starije dalji život značio dalji napredak" (isto, str. 334).

Shvatanja Komenskog o potrebi obrazovanja i učenja u starijem dobu su i danas aktuelna i približavaju se savremenim andragoškim shvatanjima. U nekim zemljama, posebno onim razvijenim oblikuje se čitav mikrosistem obrazovanja i učenja starijih o čemu ćemo više podataka pružiti u narednim delovima ove studije. Napredak nauke, posebno medicinskih nauka, poboljšanje zdravstveno-higijenskih uslova, poboljšanje životnog standarda, skraćivanje radnog vremena, pored ostalog, delovi su produžavanja prosečnog života čoveka, a time i porast broja ljudi starijeg doba. Istraživanje u oblasti gerontologije, psihologije i andragogije dovela su do saznanja o potrebi učenja i za ove kategorije ljudi. Novija istraživanja kao da potvrđuju misao Komenskog o potrebi mentalne aktivnosti u ovom periodu, što je, razume se, suprotno teoriji dezangažovanja. Komenski je to odredio jasnim mislima: "Suština dugog

života jeste ne živeti u neradu, već biti stalno u radu... Nerad je grob za života; neradnik je prema tome sličan mrtvome" (isti izvor, str. 333). Komenski uviđa suštinu prirode postepenog slabljenja ne samo fizičkih, već i intelektualnih snaga. Zato je ljudima u starijem dobu potrebno "svakodnevno osveženje i lečenje. Kada se o tome ne vodi računa onda se ljudi u starosti pretvore skoro u životinje" (Ibid, str. 335). Škola starosti, prema Komenskom je najviša škola i treba da pomogne ljudima za što potpunije korišćenje akumuliranog životnog iskustva, da što uspešnije i smišljenije provedu ostatak života. Ovu školu Komenski deli na tri stupnja: 1) za one koji stupaju na prag starosti i osvrću se na prošle i buduće zadatke; 2) za one koji su stupili u zrelu starost i hitaju da završe one što preostaje; 3) za sasvim ostarele (stare) koji samo očekuju smrt (isti izvor, str. 335). U ovim kondenzovanim mislima Komenskog nalazi se čitav program i vizija naučnog područja učenja starih. Tek u poslednjim dekadama XX veka takva vizija počinje da se ostvaruje, teorija da se konstituiše i periodizacija da se oblikuje. No, u tom poslu retko ko pominje Komenskog, niti se poziva na njegove misli. Aistorijski pristup u andragogiji nije dobra osnova za njeno naučno utemeljavanje. Može se konstatovati, bez rizika da se pogreši da je Komenski postavio osnovu i oblikovao viziju budućeg razvoja andragogije i njene subdiscipline i područja istraživanja obrazovanja i učenja starijih.

3. Šta novi vek donosi starosti?

Gerontofobija dobija znatno šire razmere nego što je to bio slučaj u srednjem veku. Razlozi su pre svega ekonomske prirode. Stariji su izgubili materijalne privilegije, ekonomija, posebno trgovina i putovanja prelazi u ruke mlađih generacija, tenzije između mladih i starijih postaju sve izraženije, što povećava gerontofobiju. Broj starijih se povećavao, pomeranja stanovništva od sela ka urbanim centrima, kao i narastanje urbanih aglomeracija dovodi starije u veoma težak položaj. Stari, posebno slabi i nemoćni postali su teret društva i urbanih zajednica. Industrijska revolucija i promene u načinima proizvodnje, često dovode do gubljenja posla. U tim tokovima promena najteže su prolazili stariji radnici koji su često zapadali u bedu i siromaštvo. Stari su postali teret društva. Oni su postali "drugi" o kojima nije imao ko da brine. Položaj starijih ljudi, njihove potrebe i prava nisu bile moralne i pravne kategorije, da i ne govorimo i o kategorijama obrazovanja i učenja. Sve su regulisali ekonomski uslovi života. Stari su bili *žrtve* ekonomskog napretka i ekonomskih promena. Tek od XVII veka kristališe se svest o starim kao posebnoj socijalnoj grupi. Prvi zakon o odgovornosti država za nemoćne i siromašne stare donet je u Engleskoj 1601. godine. U XVII veku imamo pojavu organizovanja domova za stare i dodeljivanja penzija u starosti. Na toj osnovi nastaje koncepcija "izdržavanih" i onih koji izdržavaju. Takva koncepcija još više povećava *tenziju* između starijih i radno sposobnog stanovništva. Takve tenzije nisu eliminisane ni u vremenu u kome mi živimo. Ali u XVIII i XIX veku stari kao kategorija nisu bili brojnija skupina, tako da socijalni aspekti starenja nisu bili predmet ni društvene ni naučne brige. Sa povećanjem broja stanovništva u Evropi XVIII veka povećao se i broj starijih, zato što se život produžio zahvaljujući poboljšanju materijalnih uslova, poboljšanju higijenskih uslova i medicinske zaštite. Bilo je sve više sedamdesetogodišnjaka i osamdesetogodišnjaka, a naročito u redovima viših, privilegovanih klasa. Industrijska revolucija doprinela je smanjenju fizičkog naprezanja u obavljanju funkcija rada. Vreme za aktivan život čoveka postalo je duže. Sve snažnija građanska klasa postepeno izgrađuje stavove o vrednosti starosti. Pripadnici ove klase u kasnijem životu posećuju pozorišta i druge oblike kulturnih aktivnosti. U filozofiji građanska klasa propoveda optimizam. U propagiranju takve ideologije ističe se Didro. On vatreno brani čoveka čija je priroda dobra, ističe se da su svi ljudi braća, traži se da se poštuje mišljenje bližnjih. Proširuje se pojam bližnjeg. To je osnovno pravilo morala. Zreli ljudi prepoznaju sebe u starosti, jer će to i sami biti. Stari čovek

dobija poseban značaj jer simbolizuje jedinstvo i trajanje porodice. Veliča se vrlina, vode se humanističke rasprave, ističu se primeri dobročinstva. Deviza je bila: usrećiti druge da bismo bili srećni. I sama starost smatrana je za srećno razdoblje čovekovog života (uporediti Simon de Bovoar, 1987). Ali u književnosti, filozofiji, pozorišnoj umetnosti provejava skepticizam u odnosu na starost. Kako je govorio Dalamber: "Starost uvažavaju, ali je ne vole". Ukazuje se na samoću i otuđenost starih.

U Evropi XIX veka dešavale su se značajne promene: industrijska revolucija, napuštanje sela, sve veća urbanizacija, stvaranje proleterijata kao nove klase. Sve te promene na jedan ili drugi način imale su uticaj na starost. Ovome treba dodati i značajne demografske promene. Evropsko stanovništvo je 1800. godine brojalo 187 miliona stanovnika, a 1850. godine ima (broji) preko 266 miliona, a 1870. godine povećava se na 300 miliona. Razume se da se povećava i broj starijih ljudi (isti izvor, str. 229). Ove promene za stare ljude bile su veoma nepovoljne. Oni su postali žrtve ekonomske evolucije. Ovakvo stanje našlo je svoj izraz, posebno, u francuskoj književnosti. Opisani su tužni i bedni dani napuštenih staraca. U Zolinom romanu "*Zemlja*" opisuje se težak položaj starih roditelja koje deca izdržavaju. Mladi su napredovali u različitim profesijama, postajali inovatori, osvajali znanja ali im je ipak nedostajalo iskustvo. Kako su mladi u mnogim oblastima pokazivali smelost oni su se često zaklanjali iza smirujućeg lika nekog starijeg čoveka. Starost u pojedinim poslovima prosto se smatrala kao neka vrsta kvalifikacije. To je vreme kada prevladava ideologija posedovanja i gomilanja bogatstva što je promovisala građanska klasa. Pred profitom i stvorenim vrednostima građanska klasa se klanja. U tom kontekstu i povećanje godina posmatra se kao neka vrsta vrednosti, jer se na osnovu iskustva znanje i mudrost uvećavaju. Tome treba dodati i promene u porodici u kojoj se promenio i položaj starijih.

U XIX veku dolazi do promena u književnosti u odnosu na starost. Opisuju se stariji iz viših slojeva, ali postepeno se pisci interesuju i za one starije iz eksploatisanih društvenih slojeva. Politička gibanja u toku XIX veka pokretali su mladi. Stari su se nalazili na drugoj strani "barikade" i ispoljavali svoj konzervativizam. Već u XIX veku, zahvaljujući razvoju nauke i tehnike, umnožavaju se znanja, ali postoji i suprotan proces da se saznanja prevazilaze novim izumima i informacijama, javlja se fenomen "zastarevanja" znanja. Ovi procesi dovode do diskvalifikacija, a to posebno pogađa starije radnike.

U celini posmatrano, starost kao civilizacijski i istorijski fenomen treba više posmatrati sa stanovišta *odnosa klase*, a ne toliko sa stanovišta odvojenih starosnih grupa. U svim istorijskim društvima postoji suprotnost između klase koja poseduje bogatstva i onih nepriviligovanih, eksploatisanih i osiromašenih. Taj odnos nije se promenio ni u vremenu u kome mi živimo. Zato se i u istorijskim društvima starost mora posmatrati u tim relacijama. Istorijske analize pokazuju da u onim društvima kojima su upravljali stariji ljudi, u kojima su oni imali privilegije ili imali uticaj na donošenje odluka, onda se u takvim društvima pripisivala vrednost dubokoj starosti. Takve vrednosti promovisali su filozofi i književnici u svojim delima ističući starost kao vrlinu. Starost se shvatala i kao završetak života, ali u isto vreme i kao ispunjenje i samoispunjenje čovekovog života. Svako ko je dugo živeo i ispunio određeni broj godina stiče kvalifikaciju za izvesne počasti, proslave, jubileje. Ali u XIX veku broj starijih znatno se povećao tako da se vladajuća klasa nije mogla "praviti" kao da oni ne postoje. Zato sagledavanje starosti u klasnim okvirima posebno je značajno za njeno razumevanje.

Šta donosi XX vek u pogledu položaja starih? Ako se upoređuje starost sa XIX vekom jedina značajna promena odnosi se na znatno povećanje njihovog broja. O demografskim okvirima tih promena više podataka pružićemo u narednim delovima ove studije. Ali u XX veku starost postaje predmet za politička nadmetanja, jer se stari javljaju kao birači na putu osvajanja vlasti. No i pored toga, opšte društveno stanje starih je nepovoljno. Za liberalnu ekonomiju u kojoj se samo vodi računa o profitu i o interesima kapitala stari ljudi

predstavljaju teret. Globalno posmatrajući postoji negativna slika o kategoriji starijih radnika. Poslodavci, apriori, nemaju poverenje u starije radnike. Svuda se traži starosna granica za zasnivanje radnog odnosa koja je otprilike oko 40 godina. A jednom otpušteni stariji radnici ne uspevaju više da nađu posao bez obzira što poseduju sve kvalifikacije i stručnost. Percepciju starosti nameće vladajuća elita. Veoma resku kritiku o odnosu društva prema starima izrekla je Simon de Bovoar u svojoj studiji o starosti. Ona kaže da starost izaziva "biološku odvratnost" i da se starac poima "kao mrtvac sa zadržkom". Nemoćan stari čovek ničemu ne služi. I još teže od toga, nastoji se da se stari saobraze onoj slici koju društvo stvara o njima (više o tome u Simon de Bovoar, 1987). Tržišna ekonomija našla je u području starosti pogodnu priliku za stvaranje profita. Ljudi u zreлом dobu, preduzetnici, posmatraju sada starost i sa tog stanovišta. Grade se klinike, odmarališta, hoteli, boravišta, čak i posebni gradovi i sela i za skupe pare, onima koji imaju i to skupo naplaćuju. Stari su značajne ciljne grupe turističkih agencija. Starost je postalo područje za stvaranje profita. Razume se da oni koji "nemaju" nisu u mogućnosti da koriste ove "blagodeti" tržišne ekonomije. Pitanje se postavlja da li je opravdana ovakva segregacija starih, ali to sa stanovišta profita nije tako značajno pitanje.

Posebni problem za starije izazivaju tehnološke promene i ubrzani tehnički napredak. Znanja koja su oni stekli u mladosti su neadekvatna za obavljanje funkcije rada. Zato su potrebna nova priučavanja, a nekada i odučavanja od ranije naučenog. Poslodavci nemaju interesa da investiraju u njihovo obrazovanje i učenje, jer im se takve investicije ne "isplate", jer se ne bi povratio uloženi kapital. Pratilac starih su bolesti i iscrpljenost u toku dugog rada. Ovde je umesno postaviti pitanje preuređenja filozofije rada i odnosa prema radu u celini. Može li se zamisliti jedno društvo koje bi od radnika zahtevalo manje iscrpljujući rad kako bi se sačuvale fizičke i mentalne kompetencije, manje sati rada u onom periodu kada su u punoj radnoj snazi, tako da pri kraju radnog veka ne budu "zreli za otpad". Ovi problemi ne bi bili tako bezizgledni ako bi stariji ljudi imali pristojniju penziju koja bi im obezbeđivala čuvanje digniteta i pristojnijeg kvaliteta života. Imajući na umu težak položaj ljudi koji odlaze u penziju - njihovo otpuštanje znači uskraćivanje prava na rad. Penzionisani radnik prima u vidu penzije samo 40% svoje ranije zarade. Povećanje penzija ne prati povećanje troškova života tako da je znatan broj starih osuđen na siromaštvo i bedu. Nije reč samo o siromašnim društvima. U društvu "izobilja" odbijaju da to dele sa starima. Problem smeštaja starijih nije samo arhitektonski i ekonomski problem, već je on i psihološke prirode. Problem starosti je povezan i sa problemom samoće, otuđenosti od svojih najbližih. Oni su osuđeni na "prisnost na daljinu". Filozofsko je i psihološko pitanje da li starije treba izolovati i osuditi da žive sa svojim vršnjacima. Da li je izgradnja domova za stare humano rešenje. "U većini zemalja ono je po svemu nehumano; to je upravo mesto za čekanje smrti" (Simon de Bovoar, 1987, str. 301). Stanovnik doma je neaktivan, sveden na stvar i ubrzano postaje senilan. Neaktivnost, izolovanost od porodice i smanjeni prihodi, sve to vodi do drame koja ima teške moralne i psihološke posledice. Istraživanja pokazuju da te posledice teže podnose muškarci u odnosu na žene, iako žene duže žive i više je starica nego staraca. Žene se uspešnije prilagođavaju od muškaraca. Stanje prilagođavanja muškaraca opisali su poznati književnici. Tako, na primer, Hemingvej je pisao: "Mirovina je najodvratnija reč jezika. Bilo da svojevolljno biramo da odemo u penziju ili nas sudbina na nju primorava – penzionisati se i napustiti svoje poslove – poslove koji od nas stvaraju ono što jesmo – ravno je silasku u grob" (navedeno prema Simon de Bovoar, 1987, str. 312). Ovde se susrećemo sa fenomenom koji ima psihološke i andragoške dimenzije. Postoje dva shvatanja u odnosu na ljudi kada napuste redovne radne dužnosti. Jedno je o potrebi mirovanja, odmaranja, "zaslužnog odmora", neaktivnosti, a drugo je shvatanje čija je suština u tome da čovek treba da bude stalno aktivan, ako misli da sačuva svoje fizičke i mentalne snage. Teorija o potrebi aktivnosti u starijem dobu posebno je značajna sa stanovišta andragogije jer pruža perspektivu da se učenje bazira na potrebama i

interesima obuhvaćenih subjekata. U aktivnosti (fizičkoj, radnoj, obrazovnoj) čovek potvrđuje svoj identitet. Aktivnosti starijim ljudima ispunjavaju prazninu, odstranjuju dosadu i osećanje devalvacije smisla života. U tom kontekstu valja ponovo promišljati ulogu dokolice. Ima mišljenja da preterana dokolica može biti opasnija za starije nego za mlade. Sa previše dokolice ljudi formiraju osećanje da su nekorisni, da nisu potrebni drugima. U mnogim zemljama savremenog sveta niču razna udruženja koja podstiču i organizuju različite aktivnosti za starije. O tim aktivnostima, njihovim oblicima i sadržajima pružićemo više podataka u narednim delovima ove studije. Srećni su oni pojedinci koji i kada dosegnu starije doba mogu i dalje da nastave da se bave svojom profesijom i doživljavaju osećanje samoispunjavanja baveći se radom. Vreme u kome živimo puno je paradoksa. Jedan od tih paradoksa jeste i položaj u kome se nalaze stari. On se sastoji u tome što stari ljudi ostaju duže krepki i zdravi, ostaju duže "mladi" a osuđeni su na beskorisnost, na neaktivnost, nedelatnost koja pospešuje njihovo fizičko i mentalno propadanje. Nehumano je prepuštati ljude da poslednjih dvadeset godina života ostaju bez ikakve korisne aktivnosti. Ne radi se o pukom preživljavanju. Ljudima u tom dobu treba pružiti razlog za život. Andragogija (i njoj srodne nauke) ima u ovom području brojne zadatke i nove izazove. Andragogiji je potrebno da *promišlja* filozofiju starenja, da suprotstavlja starosti život i to aktivan život. Ranko Bulatović je naslovio jednu svoju studiju o starima "*Dodati život godinama*" (Bulatović, 2001). To ima filozofski smisao čija je suština u tome da život u starijem periodu valja aktivno živeti. Andragogija ima posebnu ulogu u pripremanju ljudi da prožive aktivno takav život. Učenje je ovde nezaobilazni faktor koji pomaže ljudima da se suoče sa novim okolnostima i novim zadacima. Potrebno je ispunjavati ciljeve koji daju smisao životu starijeg čoveka. Život i dalje ima svoju vrednost i svoju cenu ako se živi dovoljno *angažovano*. Ovde se ponovo susrećemo sa pitanjem na relaciji pojedinac-društvo. Kakvo treba da bude društvo da bi čovek i u starosti ostao čovek? Odgovor je jednostavan: trebalo bi da bude humanističko u punom smislu reči. Međutim, na žalost, u savremenom svetu to se ne dešava. Čak ima mišljenja da u području i na problemima starosti savremena civilizacija doživljava svoj poraz. Odnosi su takvi da se sve posmatra kroz prizmu "isplativosti" i korisnosti. Društvo o starima brine u onoj meri u kojoj je ta briga unosna. To dovodi stare ljude u situaciju da svoj kraj života provode u siromaštvu, izolaciji, praznih ruku, neaktivni i nekorisni. Stari ljudi imaju izrazitu potrebu da budu korisni, da nekome trebaju. Dosadašnje analize pokazuju da je starost civilizacijski problem. I neistorijska i istorijska društva nosila su se sa problemima starosti. Društva su se, zavisno od njihovog razvoja i stepena kulture, prema starosti različito odnosila. To bogato istorijsko iskustvo i nasleđe može biti značajna osnova za promišljanje starosti iz različitih naučnih uglova. Andragogija u tom bogatom istorijskom nasleđu može naći uporišta za svoje stavove prema starosti, pre svega zbog činjenice što se starost vezala za bogato životno iskustvo i iskustveno znanje i učenje. U drevnim civilizacijama stari su bili čuvari znanja, rezervoar iskustva koje su prenosili na mlade. Na život starijih bitan uticaj je imala kultura. Istorijski posmatrano moramo biti oprezni prema svim uopštavanjima, jer položaj starih zavisio je od stepena njihove korisnosti, moći uticaja i ekonomske moći sa kojom su raspolagali. Stari svoj položaj nisu osvajali; on se njima dodeljivao na osnovu određenih kriterijuma. A ti kriterijumi bili su, pre svega, mudrost i bogato životno iskustvo. Tako se u antičkim civilizacijama ustalila gerontokratija koja je ispoljavala ideologiju moći starih. Kada su organizovani ratni pohodi i ratna osvajanja teritorija stvarna moć prelazila je u ruke mladih. I ekonomsku moć postepeno su osvajali mladi. To dovodi do suprotnosti između mladih i starijih, do opadanja moći starijih i do pojave gerontofobije koju možemo pratiti od srednjeg veka, preko novog veka sve do naših dana. U vezi sa starenjem može se primetiti da je aktivnost kao faktor održavanja života starijih duboko ukorenjena u istoriji civilizacije. Smatralo se da je neaktivnost štetna za moralno zdravlje starih. Istorijsko iskustvo nam pruža podatke da je učenje bilo bitan faktor u životu starijih, a ono se javljalo u različitim

alternativnim oblicima. Stari su bili čuvari znanja, morala i moralnih vrednosti. Novovekovne promene donose brojne probleme koje stari ne mogu mimoći.

Beleške

1. A. Рубакин (1979), Похвала старости, Советская Россия, Москва.
2. V. Smiljanić (1979), *Psihologija starenja*, Nolit, Beograd.
3. Simon de Bovoar (1987), *Starost I*, Bigz, Beograd.
4. P. Jarvis (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
5. V. Šekspir (1938), *Kako vam drago*, komedija, preveli sa engleskog B. Medić i V. Živojinović, Srpska književna zadruga, Beograd.
6. J. A. Komenski (1954), *Velika didaktika*, SPDJ, Beograd.
7. *Vybranè Spisy Jana Amose Komenskèho* (1966), Svezak IV, statni Pedagogicke nakladatelstvi, Praha.
8. R. Bulatović (2001), *Dodati život godinama*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

Drugi deo

DRUŠTVENE I NAUČNE OSNOVE STARENJA

1. Društvene osnove starenja

Da bi smo potpunije razumeli relacije učenja i starenja potrebno je da starenje posmatramo u određenom društvenom kontekstu. Svako društvo bilo ono razvijeno ili manje razvijeno oblikuje svoj odnos, filozofiju i politiku prema starosti. Kako su društva po mnogo čemu različita tako je i ta socijalna filozofija pluralistička. U ranijim epohama istorijskog razvoja nije se toliko isticao fenomen starenja kao socijalni problem. U XX veku u vezi s pitanjem desile su se bitne promene. U razvijenim društvima, u tzv. društvima "blagostanja", države i vlade nisu više mogle zatvarati oči pred populacijom starijih čiji se broj ubrzano povećavao. Širila se svest o društvenoj odgovornosti za život i kvalitet življenja starijih, bar pojedinih njegovih elemenata. Na to su uticali brojni faktori: povećavanje populacije starijih, primetno produžavanje životnog veka, povećanje zdravstvenog standarda i napredak medicinske nauke, unapređenje tehnologije koja odstranjuje starije radnike sa posla i primorava ih na prevremenu penziju. Ali problem ima znatno šire dimenzije i traži preispitivanje tradicionalnog odnosa rada i slobodnog vremena, rešavanje svih onih problema koji utiču na život starijih, a koji su skupčani sa učenjem i obrazovanjem kao faktorom aktivnog i kvalitetnog življenja u starosti. To uprošćeno kazano traži potrebu preispitivanja celokupne filozofije obrazovanja. Ako je učenje instrument koji pomaže održavanje i dalje *razvijanje* punih ljudskih potencijala onda nema valjanih razloga da ono bude uskraćeno u ma kom periodu čovekovog života. Učenje se ne može posmatrati kao *poklon* ili privilegija manjine do koje se dolazi na osnovu položaja ili bogatstva. To bi bila izrazita socijalna nepravda. Od društva se očekuje da ono svojim raspoloživim instrumentima i intervencijama takvu nepravdu smanjuje. Takva nepravda bila je prisutna tokom istorije čovečanstva, ali ona i danas predstavlja glavi kamen spoticanja na putu napretka i razvoja društva i čoveka. Poglavitno usmeravanje pažnje samo na učenje dece i omladine vodi do duhovnog siromašjenja ljudi koji pripremaju i donose odluke o vitalnim pitanjima društva. Da bi takve odluke bile razborite i promišljene bitan je preduslov da budu snabdeveni relevantnim znanjima i efikasnim umenjima do kojih se dolazi učenjem. Naše vreme odlikuje se brzim promenama koje nisu zabeležene ni u jednoj epohi prethodnog istorijskog razvoja. Ma koliko obrazovanje mladih bilo kvalitetno, postepeno i produžavano, oni će, što se tiče znanja, postati "zastareli" ljudi ako kasnije ne budu podvrgnuti kontinuiranom obrazovanju. Verujemo da nije preteran zaključak da društvo koje investira samo u obrazovanje mladih *smanjuje* šansu da preživi u savremenom svetu. Svet sutrašnjice ne može se graditi na zastarelom znanju stečenom u razredima mladih. To su, pored ostalog, razlozi za preispitivanje filozofije obrazovanja svakog društva. Društvene osnove starenja uključuju i *pravo* na obrazovanje. Za ostvarivanje tog prava zalažu se brojni autori čija je profesionalna usmerenost obrazovanje i učenje. Saglasnost je postignuta i u okviru Ujedinjenih nacija sledećom preporukom: "Kao osnovno ljudsko pravo obrazovanje mora biti na raspolaganju bez diskriminacije protiv starijih. Obrazovne politike treba da odražavaju princip prava na obrazovanje u starosti, putem alokacije sredstava i odgovarajućih obrazovnih programa" (UN, 1982, str. 81).

Problem je, razume se, u ostvarivanju tog prava. Iskustvo u mnogim zemljama pokazuje diskriminaciju u pristupu pravu na obrazovanje i to u bukvalnom smislu reči iako to niko javno ne izražava. Mnogi lakonski odgovaraju da ostvarivanje takvog prava nije u okviru postojećeg obrazovnog sistema. Stariji su iz tog sistema izopšteni. Tako pojedina društva (države) vrše očiglednu diskriminaciju u pogledu ostvarivanja prava na obrazovanje. Položaj starih u društvu, pa i odnos društva prema njihovom obrazovanju i učenju je predmet brojnih kritika u sociološkoj i andragoškoj literaturi. Ovde ćemo navesti samo dva primera takvih kritika odnosa društva prema starima. Tako Simon de Bovoar, poznata književnica i filozof u svom opširnom i dokumentovanom delu o starosti kaže da je danas "sramotan položaj starih ljudi", da u mnogim društvima "stari čovek ničemu ne služi", da je to "mrtvac sa zadržkom",

da se može uporediti sa "predmetom za nekorišćenje", itd. Pomenuta autorka ne daje samo sumornu sliku o položaju starih u društvu, već jasno označava društvo profita kao glavnog krivca za takav njihov položaj. Društvo zasnovano na profitu nastoji da i na nesreći starih zaradi ne pružajući im nadu za život. Drugu sumornu sliku starosti susrećemo u našoj andragoškoj literaturi. Nju je dao Ranko Bulatović i ona je bazirana na filozofiji humanizma. Bulatović je uveren da bez brige društva za stare društvena zajednica teško može biti humanistička. "Nema društvene zajednice i ne može je ni biti koja nije odgovorna za sudbinu starih" (Bulatović, 2001, str. 13). Bulatović je jasan: problem odnosa prema starima je u osnovi pitanje *čovečnosti*. U njegovoj kritici na relaciji društvo – starost reflektuju se savremene filozofske i andragoške ideje o starosti. On znalački povezuje i zadatke društva i potrebu razvijanja "čovekove sopstvenosti" i napredovanja "u samom sebi". On sa pravom smatra da učenje i znanje mogu "sačuvati ljudsko u čoveku...". I u tom žaru on se obraća andragogiji kao disciplini koja u toj oblasti ima opsežne zadatke i može pružiti pomoć. Sumorne slike starosti koje su izrekla ova dva autora iz različitih kulturnih sredina govore o tome da je starost univerzalni, civilizacijski problem i da treba tražiti puteve njegovog produbljenijeg socijalnog, filozofskog i andragoškog promišljanja. Svakako, razmatranje položaja starih u savremenom društvu mora obuhvatiti i njegove moralne dimenzije. U društvima profita i tržišne orijentacije dolazi snažno do izražaja naglašavanje individualizma i težnja pojedinca ka nezavisnosti koja oslobađa pojedinca od obaveza prema društvu i drugima. Takva filozofija života posmatra obaveze prema drugima kao teret, pa i starije osobe u društvu posmatra kao "teret". Problem starih se vidi u tome što "oni dugo žive". Izgleda da se zaboravlja socijalna priroda ljudskog iskustva. Nužno je skrenuti pažnju na međuzavisnost društvenog i individualnog u ponašanju i delovanju pojedinaca i društvenih grupa ako se želi društveno preživljavanje. Individualnost je moguća i potrebna ako ona ne prelazi u egoizam iako ljude i njihovom određenom periodu života ne smatra kao teret. U toku čitavog života ljudi su međusobno zavisni. Doprinosi pojedinaca društvu u jednom periodu života su veći, a u drugom manji, ali svako ko živi život prolazi kroz te periode. U periodu najveće radne aktivnosti i produktivnosti potrebno je da ljudi vide sebe, da zamišljaju da će doći vreme kada takve aktivnosti neće biti.

Pitanje relacija društvo – pojedinac u periodu starosti počelo je u andragoškoj literaturi da se razmatra još od sedamdesetih godina XX veka. Ta razmatranja su povezana sa težnjom da se starije doba osamostali kao osobeno područje istraživanja, nezavisno od područja obrazovanja odraslih. O opravdanosti takvih stavova više podataka pružićemo u narednim delovima ove studije. Ovde predstavljamo modalne uzore tretiranja starog doba koje je saopštio američki autor Mudi (Moody, 1976, str. 2). Ti uzori izgledaju ovako:

modalni uzori	karakteristike	osnovni stavovi
odbijanje	segregacija, obavezno penzionisanje, siromaštvo, zapostavljenost, napuštanje porodice	represija, izbegavanje
socijalne službe	prenošenje plaćanja (zaštita, socijalna sigurnost), profesionalna pažnja, centri za stare	socijalna svest, liberalizam
participacija	druga karijera (zapošljavanje i dobrovoljna aktivnost), zastupanje starijih, autonomija	socijalna integracija "normalizacija"
samoaktualizacija	individualnost, psihološki rast i samotranscedentnost	razboritost, ego, integritet

Mudi ističe da ove faze ne treba shvatiti kao hronološke, mada je tranzicija među fazama bila povezana sa istorijskim promenama u socijalnoj politici proteklih decenija XX veka. Prva faza odbijanje i zapostavljanje starih, približno odgovara negativnim posledicama koje je na stare ostavila industrijska revolucija. Druga faza korelira sa liberalnom politikom države, oblikovanom da poboljša uslove života starih. Treća faza ne izvestan način doprinosi "buđenju svesti" o sedim "panterima", koja zahteva njihovu stalnu aktivnost u glavnim tokovima društvenog života, kao suprotnost institucionalnim oblicima segregacije. Četvrta faza ističe mogućnost humanističko – psihološkog rasta u starom dobu, koja može izgledati kao utopija, ali ima značenje istorijske prethodnice (isti izvor, str. 3).

U industrijskim društvima i "državama blagostanja" (u prvoj fazi) dolazi do "zapostavljanja" starih ljudi. Takvo stanje nije slučajno već je zasnovano na ekonomskim vrednostima koje smo prethodno istakli. To je takva filozofija posmatranja starih koja polazi od teze o *nekorisnosti* starih ljudi, inače zloupotreba tehnološkog kapitalističkog društva u odnosu na stare. Prema filozofiji tehnokratskog društva, zasnovanog na profitu, stari ljudi prosto ne treba da postoje jer mnogo koštaju. Celokupno kretanje savremenog sveta usmereno je prema razvoju i progresu. Suviše se ističe važnost znanja, posebno tehnoloških znanja. To je u suprotnosti sa univerzalnim iskustvom starog doba, njegovom stabilnošću, ograničenošću i priznavanjem granica života. Tako dolazi do sukoba starih i novih vrednosti i do izbegavanja, pa čak i ponižavanja starih ljudi.

Ako filozofija obrazovanja zastupa tezu ili posmatra obrazovanje kao investiranje "u ljudski kapital", onda investiranje u obrazovanje starih nema nikakvog smisla, jer se investirani kapital zbog kratkoće njihovog života neće vratiti ni oploditi. Ova "instrumentalna" filozofija obrazovanja ne uvažava činjenicu da obrazovanje i učenje ne mogu biti odvojeni od pristupa samim ljudskim bićima, koja ne smeju biti odbačena i zaboravljena pošto su do kraja iskorišćena. To je pitanje smisla života i ljudskog življenja. Socijalne službe koje uspostavlja država izraz su liberalne filozofije i ideologije "države blagostanja". Takve službe imaju za zadatak da popravljaju "oštećenja" koja je kod čoveka prouzrokovalo industrijsko društvo. Filozofija socijalnih službi za stare korespondira sa teorijom "dezangažovanja" u starosti. Prema ovoj "teoriji" uspešna starost traži povećanju podvojenost od glavnih tokova društva i života. To dovodi do apsolutne segregacije starih ljudi. Razume se da i unutar kategorije starih postoji segregacija na one koji "imaju" i one koji "nemaju", ali čak i među imućnim starijim, prema istraživanjima, javlja se problem dokolice, koji otkriva konvergenciju pasivnosti i segregacije. Ako se problem posmatra sa andragoškog stanovišta, onda se čitava obrazovna aktivnost, manje ili više, svodi na zabavu, na priliku da se "potroši vreme" i izbegne dosada staračkog i segregiranog života. U segregiranim zajednicama, enklavama za stare organizuju se aktivnosti kao što su igre, horsko pevanje, različiti vidovi muzičkih aktivnosti, dramski prikazi, ručni rad, učenje stranih jezika, slikanje i izložbe, a u poslednje vreme i kompjutersko opismenjavanje. Ove aktivnosti su odvojene od glavnih tokova društvenog života (porodice, radnog mesta, društvene zajednice itd.). Pitanje je i filozofsko i andragoško – da li za starije ljude koji staro doba doživljavaju kao vreme dokolice i radoznalosti treba organizovati odvojene obrazovne i kulturne aktivnosti. Društvo vidi stare ljude kao manje humane, jer nisu angažovani u ozbiljnim projektima i zahtevima zajednice.

Relacije društva i starosti valja posmatrati i sa stanovišta aktivnosti, participacije kao principa filozofije doživotnog obrazovanja i andragogije koji proširuje dignitet i samouvažavanje starih ljudi. Participacija, odnosno aktivnost se suprostavља pasivnosti koju favorizuju socijalne službe i zalaže se za moguće osposobljavanje starih ljudi da žive u skladu sa glavnim tokovima društva, obavljajući aktivnosti povezane sa svakodnevnim normalnim životom. U ovoj filozofiji aktivnost, a ne dezangažovanje, javlja se kao fundamentalni kriterijum starenja i života u starosti. Ovakav pristup bitno utiče na obrazovanje i učenje starih. Učenje i obrazovanje treba da spreči ili bar ublaži negativne aspekte dezangažovanja.

Tamo gde okolnosti dozvoljavaju, predlaže se usmeravanje na drugu karijeru i na otkrivanje novih vidova aktivnosti i učešća u radu društva i društvenim poslovima. Umesto segregacije ovakav pristup predlaže integraciju starih u glavne tokove društva. Polazi se od stava da čovek, da bi se osećao živim i neodbačenim, mora da se oseća potrebnim. To je u osnovi najljudskije osećanje. Čovek se pita da li sam ja nekom *potreban*, a mnogo manje šta je meni potrebno. U tradicionalnim društvima, posebno onim agrarnim, stari ljudi su se osećali potrebnim jer jesu bili potrebni. U zemljama tržišne ekonomije gde vladaju vučji zakoni profita, starost je, posmatrana sa ekonomskog stanovišta, nepotrebna. Zbog dehumanizovanog efekta tržišne ekonomije stari ljudi su ostali otuđeni, sa pokidanim porodičnim vezama, sa ljubavlju na "daljinu" i bespomoćni. Učenje starih cilja da kod njih "probudi svest" da prihvate pozitivne stavove prema životu i podstakne ih da preduzmu korake i promene neprihvatljivu situaciju u kojoj se nalaze. Određeni programi pomažu pojedincima da preduzmu zaštitu starih i da artikuliraju njihove potrebe. Potrebno je preduzeti sve korake da stari ljudi pređu prag pasivnosti bez obzira na životno doba u kome se nalaze, ako im to njihovo zdravlje dozvoljava.

Koncepcija aktivnosti u starijem periodu života predstavlja osnovu za fazu samoaktualizacije čija je suština u duhovnom rastu i napredovanju. Ova faza nudi izvanredne potencijale za andragošku aktivnost u starijem dobu. Andragoški rad u starijem dobu mora biti *ukorenjen*, ne samo u okviru društva već i u iskustvo same starosti. Oni koji profesionalno vode proces obrazovanja i učenja u starijem dobu moraju se oslanjati na ideje humanizma, koje mogu uticati na održavanje vitalnosti starijih i na usmeravanje njihove duhovne orijentacije.

Ako se prihvati filozofija aktivnosti i potreba učenja u starijem periodu to bi bila dobrobit i za društvo i za pojedinca. Jačala bi se veza društva i pojedinaca, smanjila njihova izolovanost i otuđenost i snažila individualna *odgovornost* za sopstveni život i potrebe u starosti.

Neki autori (Lowy i O'Connor, 1986) posmatraju učenje starijih sa tri stanovišta: 1) sa stanovišta dobrobiti za starije učenike; 2) sa stanovišta dobrobiti za obrazovni sistem i 3) sa stanovišta dobrobiti za društvo. Razmotrimo ova stanovišta.

Ako pođemo od pretpostavke da je društvo organizovano da bi zadovoljilo kolektivne potrebe svih njegovih članova ne smemo prevideti da kolektivna rešenja nisu komplementarna sa individualnim potrebama svih njegovih članova. Često dolazi do suprotnosti između društva i pojedinaca u pogledu zadovoljavanja potreba. Pred društvom se nalaze izazovi da traži ravnotežu između individualnih potreba i društvenih zahteva i imperativa.

Obrazovanje i učenje starijih može biti put, sredstvo zadovoljavanja njihovih potreba. U isto vreme zadovoljavanjem takvih potreba zadovoljavaju se i dopunjavaju potrebe društva predviđene u strategijama njihovog razvoja. Putem učenja stariji mogu usvojiti stavove i znanja, povećavati veštine da se nose sa problemima koje donosi staro doba. Na taj način oni se putem korišćenja vlastitih potencijala *oslobađaju zavisnosti* društva i smanjuju mogući pritisak na društvo. Ako se stariji osposobljavaju da idu u korak sa tehnološkim promenama obrazovanje i učenje može povećati njihovo znanje i veštine da uspešnije izvršavaju takve zadatke. Ovo se posebno odnosi na one koji se odluče da započnu drugu karijeru i na one koji se odluče da se uključe u neplaćeno zaposlenje kako bi ostali aktivni i imali konstruktivnu ulogu u društvu. To je, pored ostalog, jedan od puteva kojim se sprečava socijalna izolacija starijih. Na taj način obezbeđuje se bogatiji socijalni život pojedinaca.

Učenje starijih, prema zamislima navedenih autora, usmerava pažnju na doživotno obrazovanje i direktno doprinosi transformaciji obrazovnog sistema i njegovog obrazovanja od "infantilizacije", koncepcija koja pripada prošlosti. Učenje starih donosi alternativne oblike i sadržaje koji nisu poznati ili priznati od strane "formalnog" obrazovanja. Obezbeđivanje obrazovanja van tradicionalnih sredina doprinosi dinamiziranju procesa i otvara alternativne

puteve zadovoljavanja obrazovnih potreba. Razume se da na tom putu postoje različite barijere. Krosova ih je (1977) svrstala u tri grupe: situacione, dispozicione i institucionalne barijere. Savladavanje takvih barijera biće značajan izazov za učenje starih. Potencijali starih (iskustvo i znanje) mogu biti stavljeni na raspolaganje obrazovnim ustanovama. Njihovi resursi su bogati, samo ih treba znati koristiti.

Stvaranje uslova za učenje starijih može biti od posebne koristi za napredovanje društva. Ta dobrobit može se ogledati u tri pravca: u adaptaciji na društvo starenja, povećanju participacije starijih u poslovima društva i u povećanju produktivnosti. Društvo u celini dobija punije razumevanje procesa starenja i puteva i mogućnosti prilagođavanja starijoj populaciji. Uključivanjem starijih u rešavanje društvenih problema na lokalnom nivou otvara se nova avenija za rešavanje problema marginalnih grupa, siromašnih, diskriminiranih i za poboljšanje kvaliteta života ne samo starije populacije, već svih članova društva. Ovde ne treba prevideti ni značaj učešća starijih u političkim procesima i demokratizaciji društva u celini. Na taj način snaži se koncepcija povezanosti između pojedinaca i društva i razjašnjavaju njihove međusobne obaveze. Proširivanje mogućnosti za učenje starijih, za njihovo angažovanje pretpostavlja inspiraciju i izazov za sledeće generacije, stvaraju se modeli za buduće ponašanje onih koji će tek pristići u "društvo" starih. Stariji se mogu javiti kao osobe koje raspolazu sa potencijalnostima i znanjem i iskustvom koga mogu deliti sa mlađim i doprineti duhovnom rastu i ozdravljenju društva. Intergeneracijsku povezanost kao iskustvo nalazimo još u ranim civilizacijama. Na globalnom nivou susrećemo se sa preporukama da se znanje i iskustvo starijih potpunije koristi. Traži se da stariji budu nastavnici i "prenosioci znanja, kulture i duhovnih vrednosti" (potpunije u Lowy, O'Connor, 1986). Na taj način društvo će se spremnije susretati sa zahtevima, izazovima, zamkama koje se mogu očekivati u XXI veku. I što je još važnije učenje može biti *prevencija* zdravstvenim problemima koji nisu mali u starijem periodu. Prevencija manje košta društvo nego boravak u bolnicama i domovima za negu.

U području starosti najpotpunije dolazi do izražaja povezanost između ciljeva socijalne zaštite, socijalnog rada, obrazovanja i učenja i filozofije humanizma. U ovom području socijalni radnici i andragozi se opažaju kao posrednici, medijatori između interesa pojedinaca i interesa društva. Oni pomažu pojedincima da se adaptiraju na okolnosti, da osposobljavaju pojedince da napreduju mimo preživljavanja. Oni, takođe, svojim delovanjem utiču na društvo da se menja kako bi spremnije zadovoljilo potrebe i interese svojih članova svih starosnih kategorija. "Socijalni rad je mehanizam socijalne prakse koji interveniše kako bi posredovao tenzije između društvenih imperativa i potreba, želja, očekivanja i aspiracija ljudi" (isti izvor, str. 26). U teoriji socijalnog rada više autora označava ovu aktivnost i društvenu praksu kao obrazovni poduhvat čiji je cilj da vodi i podstiče napore ljudi da otkriju i koriste njihove vlastite sposobnosti i snagu. Sa druge strane, i obrazovanje i učenje se posmatraju kao društvena služba (servis) koja obezbeđuje da se zadovolje različite potrebe individua svih starosnih grupa u cilju izvršavanja uloga u društvu koje se stalno menja. Ova servisna orijentacija obrazovanja i učenja zasluđuje da bude kritički promišljena, ali to ovom prilikom nećemo činiti. Dovoljno je na ovom mestu da kažemo da su i socijalni rad i obrazovanje i učenje filozofski orijentisani prema razvoju, rastu i napredovanju pojedinaca u odgovarajućoj socijalnoj sredini. Rast i *održavanje potencijala* ljudi je najefikasnije sredstvo postizanja delova socijalne pravde. Osposobljava nas da budemo ono što možemo biti. Cilj svake socijalne i obrazovne politike jeste da pomogne postajanje onog što je najbolje u čoveku. Učenje starijih može pomoći da se društvo i pojedinci oslobode brojnih predrasuda tipa "da se stari pas ne može učiti novim trikovima", predrasudama koje su gajile ranije civilizacije a koje je "nauka" naročito u prvoj polovini XX veka pokušala da "dokaže". Proces iskorenjivanja, odučavanja od takvih predrasuda neće biti ni malo lak jer su takve predrasude duboko ukorenjene u društvenu i individualnu svest.

Problemi socijalnog u andragogiji od posebnog su značaja jer se oni tiču pitanja suštine čoveka i filozofije njegovog obrazovanja i učenja. Najpotpuniju studiju o relacijama obrazovanja i socijalizacije odraslih napisala je Snežana Medić. Studija ima utemeljenu teorijsku osnovu potkrepljenu empirijskim nalaženjima na našoj populaciji. Mi se na ovom mestu interesujemo samo za onaj deo istraživanja Snežane Medić koji se odnosi na starost i to, pre svega, iz razloga prirode naše studije. Socijalizaciju starih Medić razmatra u tesnom spoju sa socijalizacijom zrelih. "Može se govoriti da socijalizacija starih ne postoji, ali ne može se tvrditi da postoji socijalizacija zrelih, a da pritom ne postoji kod starih" (Medić, 1993, str. 88). Ovakav stav proizilazi iz činjenice što je za autora starost period odraslosti. Interesantna su razmatranja Snežane Medić koje se odnose na teoriju "dezangažovanja". "Pitanje dezangažovanja za čoveka je često jednoznačno i ima iste posledice kao i pitanje angažovanja. Sa stanovišta *društva* ova pitanja imaju istu važnost, jer stari nisu ekonomska kategorija na koju se usmerava društveni interes. Stari su osuđeni da žive u atmosferi kvazifilantropskog odnosa prema njima" (isti izvor, str. 90). Istraživanja Snežane Medić primerom pokazuju kako jednom oblikovana teorija koja nije izdržala istorijsku probu biva zamenjena drugim shvatanjima i idejama, što je, u stvari, u osnovi dijalektike nauke. Kritika teorije "dezangažovanja" u našoj andragoškoj literaturi (zahvaljujući Snežani Medić) javila se znatno pre nego kod drugih zapadnih autora, gde je i ponikla. Misao Mediće ima poseban značaj za konstituisanje subdiscipline andragogije koja proučava obrazovanje i učenje starih. Snežana Medić je u tom pogledu precizna i izričita: "umesto dezangažovanja (i ličnog i društvenog), angažovanje starih postaje samo specifično po obliku i sadržaju u odnosu na ostale uzrasne kategorije. Dakle, radi se o preusmeravanju angažovanja, a ne o dezangažovanju, mada dezangažovanje ostaje jedna od dimenzija ponašanja starih" (Ibid., str. 90). Snežana Medić opravdano posmatra obrazovanje i učenje starih kao dimenziju njihove aktivnosti i kao pripremu za kvalitet života u starosti. Njene konstatacije i zaključci su optimistički u pogledu uticaja obrazovanja i učenja na razvoj različitih sposobnosti - do duboke starosti.

Kod razmatranja društvenih osnova starenja nužno je skrenuti pažnju na uzajamno dejstvo socijalnog i biološkog u životu čoveka. Ali svakako, u nizu faktora individualnog razvitka čoveka posebnu ulogu igra njegova aktivnost u društvu, ne samo u stvaranju materijalnih i duhovnih vrednosti već i u uticajima na svoju okolinu i na procese njegovog razvitka, gde ubrajamo obrazovanje i učenje. Čovekova individualnost ne može biti shvaćena van okvira čovekove delatnosti. U procesu delatnosti formira se čovekova individualnost.

Poslednjih nekoliko godina u savremenoj andragoškoj literaturi sve se više naglašava značaj učenja za populaciju starijih, ali to učenje ima širi društveni kontekst i prevazilazi ustaljene oblike i ustanove društva. Pojedini autori (Jarvis, 1992) ukazuju da što ljudi duže žive značajnije su njihove zalihe znanja, veština i stavova. U ranijim civilizacijama i istorijskim epohama govorili su da je to *mudrost*. No, tehnologija i nauka počele su da potiskuju takva mišljenja i pojedinci sa bogatim iskustvom i znanjem smatraju se neznačajnim i zastarelim. Znanja mogu "zastarevati", ali se mogu i obnavljati i osvežavati koristeći, pritom, bogato iskustvo. Kada je u pitanju relacija iskustvo – učenje nema novog iskustva i novog učenja koje je slobodno od prethodnog. Iskustvo i učenje nužno je posmatrati u okvirima socijalnog. Džarvis naglašava da se iskustvo oblikuje pomoću socijalne situacije u kojoj se ljudi nalaze. Iskustvo je povezano sa vremenom, prostorom, društvom i subjektivnošću. Prema Džarvisu, vreme se doživljava na dva različita načina: kao trajanje i kao sloboda. Prvo, trajanje (*durie*) - kada se čitava događanja doživljavaju kao simultana celina. Ove sekvence mogu biti poznate ili potpuno neobuhvatljive za ljude koji ih doživljavaju. U prvoj situaciji osobe koje doživljavaju iskustvo mogu pretpostaviti svet i posmatrati ga sa prilično niskim nivoom svesti, individue koje doživljavaju svet na odstojanju i posmatraju ga bez učestvovanja u njemu. I u jednom i u drugom slučaju postoje znatne mogućnosti za učenje i

dok fizički telo stari za vreme sekvenci događaja, na mišljenje to ima malo uticaja i ljudska bića ne sazrevaju kao rezultat ovog procesa (Jarvis, 1992, str. 198).

Društvena praksa, *iskustvo* javlja se kao ključni elemenat u učenju odraslih pa i starih. To je onaj faktor po čemu se bitno prepoznaje i razlikuje učenje dece i omladine i učenje odraslih. Dete ima malo iskustva sa kojim odgovara na novo. Razlike postoje i u doživljavanju vremena. Dete doživljava da vreme sporo protiče, nasuprot starijim kod kojih vreme protiče brzo. Ta različita percepcija vremena dovodi do različitog iskustva, a to može uticati na izbor tipova učenja. Iskustvo je promenljiva i subjektivna kategorija. Pojedini autori (Heller, 1984) naglašavaju da čitavo učenje počinje sa akcijom i iskustvom. Mišljenje je neodvojivo od praktične aktivnosti i uzima znanje zdravo za gotovo. Sasvim je drugačije sa naučnim znanjem koje počinje tamo gde znanje *zdravo za gotovo* počinje da se dovodi u pitanje. Autori smatraju da je svakodnevno znanje po svojoj prirodi praktično. Učenje iz primarnog iskustva rezultira u pragmatičkom znanju bez obzira da li se radi o profesionalnom obrazovanju ili svakodnevnom iskustvu. Taj proces učenja iz svakodnevnog iskustva traje u toku čitavog života odraslog. To učenje nije samo od iskustva drugih, već se čovek uči i na vlastitim greškama i vlastitim postupcima. Razvoj čoveka i u zrelosti i u starosti dešava se na osnovu iskustva. Iskustvo se javlja i u drugoj dimenziji. Ono je bitna *podloga* za buduće učenje. Ali ne treba prevideti da svako iskustvo nema pozitivno značenje. Svako iskustvo ne pruža priliku za učenje i napredovanje. Zato je potrebno vrednovanje i prevrednovanje iskustva, kako zrelih, tako i starih. Andragoška literatura jasno ukazuje na mesto iskustva u učenju. Među njima se posebno ističe američki autor Noules (Knowles, 1975). Iskustvo koje koriste stariji u učenju više autora naziva mudrošću, ali ni jedan ne čini tako eksplicitno kao Džarvis. U andragoškoj literaturi ustaljuje se pojam "mudrost starih" kao andragoška kategorija. Pošto je pojam najviše korišćen u engleskom jeziku on je našao mesto i u rečnicima i definiše se kao "spособnost ili rezultat sposobnosti da se misli i deluje koristeći znanje, iskustvo, razumevanje, opšti smisao i pronicljivost... akumulirano znanje, erudiciju ili prosvetčenosti" (Collins Dictionary of the English, 1979). Džarvis bi mudrost nazvao na "određeni način spremište znanja, mišljenja i pronicljivosti stečenih u toku dugih godina života" (Jarvis, isti izvor, str. 202). Ne treba prevideti da se znanja starijih u pojedinim naučnim oblastima smatraju zastarelim i kako smo prethodno istakli, zbog opadanja ili "zastarevanja" koje je određeno sistemom. Za andragogiju je bitno da se iskustvo poima kao realnost i mogućnost da stariji mogu nastaviti i da se *razvijaju* i da uče. O koncepciji razvoja kao andragoškoj kategoriji šire ćemo raspravljati u narednim delovima ove studije. Postoji jedna osobina koju implicira starost, a to je sposobnost za sintetizovanje iskustava, što ih osposobljava stare da se nose sa promenama i da to iskustvo i akumulirano znanje prenose na druge. Ono što su naučili, doživeli prenose i primenjuju u sasvim novom društvenom kontekstu. Razume se da se u tom procesu kod starijih može pojaviti i rigidnost u odnosu na učenje novih stvari i sadržaja. Andragozi moraju biti *osposobljeni* da uočavaju ove situacije. Učenje iz iskustva nije identično učenju iz udžbenika. To bi trebalo da se odrazi i u pripremanju programa i organizaciji nastave, kao i u samousmeravanom učenju. Iskustvo i njegovo mesto u učenju nije nov fenomen, ali se iznova javlja. Još je Džon Džuj pisao: "Svako iskustvo treba da uradi nešto da pripremi osobu za kasnija iskustva dubljeg i ekstenzivnijeg kvaliteta. To je smisao rasta, kontinuiteta, rekonstrukcije iskustva" (Dewey, 1938, str. 47). Stari nisu homogena, jedinstvena kategorija. Neki od njih žele da uče (što pre svega zavisi od prethodnog nivoa znanja), ali neki oklevaju ili se prosto suprotstavljaju, što zavisi od biografije individua. Pojedincima vreme izgleda ograničeno, život se privodi kraju i zadovoljni su prostorom u kome žive, manje su spremni na promene pa razume se i odbijaju ponudu da uče. Drugi opet u učenju vide izazove i traže odgovore na mnoga pitanja koja su nova i koja se nisu pojavila u danima kada su oni bili mlađi i kada su sticali znanja. Izgleda da

andragozi sve produbljenije proučavaju tipologiju starijih učenika kako bi ishod andragoškog rada bio što efikasniji i izvesniji.

Postoje i druge dimenzije društvenih osnova starenja. Prostor nam ne dozvoljava ekstenzivnost. Ovom prilikom zadržaćemo se samo na osvetljavanju relacija rada i starenja i slobodnog vremena i starenja.

2. Relacije rada i starenja

Kada se razmatra starost i fenomeni koje ona pokreće najčešće se isključuje rad kao društvena kategorija i bitan faktor čovekovog života. Istorijska istraživanja pokazuju da je rad imao bitan uticaj na život čoveka do duboke starosti. U agrarnim društvima, kako smo prethodno pokazali, čovek se praktično nije odvajao od rada sve dok je radom mogao doprinositi zajednici kojoj je pripadao. Industrijska i naučno-tehnološka revolucija sve više su istiskivale ljude iz procesa rada. Najviše je bilo onih na pragu i u periodu starosti. U zasićenom tržištu rada najmanje mesta imaju stariji, bez obzira na njihove kvalifikacije, nivo obrazovanja i radne sposobnosti. Društvene nauke (sociologija, psihologija, andragogija) danas sve češće ističu problem radne sposobnosti starijih i starih lica. Ta sposobnost ima ogromni društveni i individualni značaj. Istražuju se putevi čuvanja radne sposobnosti do duboke starosti. To čuvanje radne sposobnosti ima, ne samo ekonomski, već i moralni i psihološki značaj. To je povezano i sa filozofijom života čiji smisao nije samo u stvaranju nove vrednosti, već i u uživanju u životu na vlastitu korist i korist drugih u svom okruženju. O toj čovekovo sposobnosti sudilo se nekada samo sa biološkog stanovišta, zanemarujući socijalne karakteristike ličnosti. A bilo je i obratnih slučajeva. Oba pristupa su pogrešna. Sve socijalne pojave povezane su, na jedan ili na drugi način, sa biološkim svojstvima. Ljudi sa višim nivoom kulture imaju više mogućnosti i uslova da utiču, na primer, na svoje zdravlje. Kod čoveka dominantnu ulogu igra nervni sistem. Čuvanje radne sposobnosti nerazdvojno je povezano sa čuvanjem nervnog sistema čoveka. O radnoj sposobnosti ovde govorimo u sveobuhvatnom smislu reči misleći i na fizičku i na psihičku radnu sposobnost. Tehnika je dovela do tog stepena razvoja da je u nekim oblastima ljudskog rada 75% intelektualni rad, istraživanje, a samo 25% procesuiranje proizvoda. U takvim situacijama da bi se održala radna sposobnost naučnika, teoretičara, umetnika, pisaca, nastavnika potreban im je fizički rad i fizička naprezanja. Takva promena rada blagotvorno deluje na opšte stanje organizma čoveka. Ako organizam čoveka nije narušen bolešću njegova radna sposobnost veoma se malo snižava. Istraživanja pokazuju da je kod starijih ljudi sačuvana fizička snaga da uspešno mogu obavljati radne funkcije. Ukorenjene predstave, a nekada i predrasude, često daju pogrešnu sliku o sposobnosti starijih radnika za rad. Takve predstave ne odgovaraju stvarnosti. Prema istraživanjima obavljenim u Engleskoj, u grupi radnika muškaraca od 45 do 54 godine produktivnost rada bila je 97,2; u grupi od 55 do 65 godina bila je 93, a kod 65 godina i starijih 83,7. Kod žena radnica od 45 do 54 bila je 98; od 55 do 65 godina 93, a kod 65 godina i starijih 88. Kod službenika, i muškaraca i žena, procenat opadanja je još manji. U isto vreme kod radnika i službenika mlađih od 25 godina produktivnost rada iznosila je 92,4, a grupi od 25 do 34 godine 99,4% (uporedi Рыбакин, 1979, str. 132). Sa dosta sličnim rezultatima istraživanja produktivnosti rada susrećemo se i u američkim izvorima. I u drugim zemljama u kojima su vršena istraživanja dobijeni su, kao na primer u Finskoj, slični rezultati. Imajući to u vidu, a usled nedostatka tražene radne snage, u nekim razvijenim zemljama zadržavaju da rade radnike 60, 65 godina i starije. Istraživanja koja su obavljena u Švedskoj pod rukovodstvom švedske vlade pokazuju da će se odlazak u penziju od sadašnjih 67 godina produžiti do svoje 79. godine. Razlozi su demografski, jer je Švedska zemlja sa najdugovečnijim stanovništvom. Stanovništvo i u Evropskoj uniji doživljava dublju starost. Zato se razmatra mogućnost "korišćenja" starijih ljudi za efikasan i produktivan rad kako bi se

izbeglo "odbacivanje" ljudi u najboljim pedesetim godinama. Posebna je potražnja za zdravstvenim osobljem, nastavnicima, profesorima, bibliotekarima (Dragović, 2004).

Radna sposobnost čoveka je veoma individualna, ali empirijski podaci pokazuju da je ona u velikoj meri sačuvana i mimo godina predviđenih za penziju. U mnogim sredinama, uključujući i našu, ne uvažava se činjenica da su pojedinci u punoj radnoj snazi. To naročito pogađa one zemlje gde broj nezaposlenog stanovništva stalno raste. Preduzeća i ustanove odlaze pod stečaj, sve je veći pritisak mlađe radne snage na tržište rada i u takvim situacijama žrtve su, pre svega, stariji. Sve je više ljudi od 50 godina i starijih koji su u promenama privrede, ustanova i društva u celini ostali bez posla. Oni koji imaju potrebe za radnom snagom postavljaju starosne granice. Ne zapošljavaju one koji imaju više od 35 godina starosti. Stariji, iako imaju sve profesionalne i druge kvalifikacije, veoma teško dobijaju posao. Drugi kao kriterijum postavljaju "lep izgled". Žena sa 50 godina ispunjava sve druge kriterijume samo ne kriterijum "lep izgled". Predrasude posebno "potpiruju" sredstva masovne komunikacije. U čitavom ovom problemu na relaciji rad – starenje treba reći da je diskriminacija prema starima ravna rasnoj ili ma kojoj drugoj diskriminaciji. Ako su znanja za obavljanje određenih poslova kod starijih radnika "zastarela" njih je moguće osvežiti, inovirati, moguće je steći nove kvalifikacije i sposobnosti. U ovom pogledu potrebno je uvažavati osobenosti fizičkog i intelektualnog rada iako se i fizički rad pod uticajem razvoja tehnologije sve više zasićuje intelektualnim sadržajima. Radna sposobnost ljudi koji se bave intelektualnim radom znatno je duža u poređenju sa fizičkim radnicima. Period stvaralačkog rascvetavanja i ispoljavanja nije toliko ograničen godinama. Kod njih, ako nije u pitanju zdravlje, stvaralačke sposobnosti ostaju sačuvane do kraja života. To pokazuju biografije poznatih naučnika, pisaca i umetnika. Za sticanje novih naučnih znanja u vremenu u kom mi živimo potrebno je znatno više vremena nego što je to bilo potrebno ranijim generacijama. Čitavu tu bogatu naučnu produkciju nije moguće obuhvatiti i savladati u periodu mladosti. Zato su potrebne decenije i pri tom je ritam proučavanja i osvajanja novog znatno intenzivniji. Sposobnost naučnika i umetnika da kontinuirano nastave svoj rad znatno prevazilazi period penzionisanja. Često se zaboravlja činjenica da je rad najbolje sredstvo protiv starosti.

Moguće je u starijem periodu života razvijati i održavati različite sposobnosti uključujući pamćenje i mišljenje, o čemu ćemo pružiti više podataka u narednim delovima ove studije. Ako pamćenje kod starijih ljudi često slabi to je, pre svega, ako nije u pitanju bolest, razlog odsustva stalnog naprezanja i prekidanja pamćenja ili njegovog prestanka. Kako civilizacija napreduje u različitim oblastima društvenog i naučnog života sve će biti potrebnije uopštavanja, sinteze i povezivanje ideja i činjenica. To se može obaviti samo sa ogromnim intelektualnim potencijalom, sa nakupljenim znanjem i iskustvom, a to znači onda kada ljudi prožive mnogo godina. Iz izloženog proizilazi da radna sposobnost starijih ljudi, ako nije posredi bolest, skoro se ne snižava sa starošću. Ako su delovi života normalni takva se sposobnost čuva, a dosta slučajeva i povećava. Ono što je bitno i sa stanovišta andragogije jeste da čovekova aktivnost, posebno duhovna aktivnost pomaže da se prevladaju teškoće. Ali o toj aktivnosti čovek treba da razmišlja i da se za nju priprema, ne pošto uđe u osmu ili devetu deceniju života, već znatno ranije kada se čovek nalazi u procvatu svojih životnih snaga. Svaki period čovekovog života, svaka faza razvoja, imaju svoje osobenosti, pa tako i starije doba. Radna sposobnost čoveka može biti manja ili veća, može se povećavati ili snižavati, zavisno od životnih i radnih uslova i učenja, ali je ona značajno povezana sa navikama rada i od interesa prema datom radu. Usmerenost na određeni rad i koncentracija pažnje čuvaju kod čoveka profesionalne navike i interese. Takva koncentracija i usmerenost rezultiraju u čuvanju radne sposobnosti. Ranije, kada nauka nije bila razvijena, kada se nije proučavala čovekova aktivnost, ljudi su na osnovu iskustva i posmatranja zaključivali da rad čuva i produžava život. Tako još u davna vremena možemo kod naučnika i filozofa naći misli koje slave rad. Danas je nauka utvrdila da je svakom čovekovom organu potrebno stalno

treniranje i upražnjavanje, ne samo fizičko, već i duhovno. Danas se zna da i mozak može da "zarđa", ako nije u funkciji. Mnogi istaknuti mislioci su na to upozoravali. Tako je, na primer, Gete upozoravao da "prazan život to je prevremena starost". Pregled literature, kako one naučne, tako i one umetničke, pokazuje da je čovek sposoban do duboke starosti da produži rad u svom području, u svojoj specijalnosti. No, rad u starijem dobu takođe treba da bude osmišljen, da ima svoj cilj, da je povezan sa širokim društvenim životom i društvenim idealima.

No, ma koliko naglašavali značaj aktivnosti i sposobnosti čoveka u starijem dobu, do prekidanja funkcije rada u jednom periodu mora doći. Starost se postepeno prikrada i ona se ne može izbeći. Zato se toj pojavi i procesu mora pogledati pravo u lice. Stručnjaci u različitim profesijama (gerontolozi, sociolozi, psiholozi, andragozi, lekari) kažu da se za taj osobeni period čovekovog života treba pripremati, učiti za *aktivno* življenje u starosti. U društvima koja su se ubrzano razvijala još u XIX veku počela je organizovana briga za starije, obezbeđivanje penzija radi materijalne zaštite. Na ovakav korak čovečanstvo se odlučilo prilično kasno i to pre svega pod pritiskom novih klasa, a naročito proleterijata. Traženo pravo da se u starosti, kad se ne radi, dobijaju odgovarajuća sredstva od strane društva. U XX veku civilizacija je odlučila da zaštitu u vidu penzija obezbedi za radnike i službenike, a u razvijenim zemljama i za seljake. U nekim zemljama Skandinavije uvedene su starosne penzije koje se stiču sa navršenom 65. godinom starosti bez obzira na njihovo radno angažovanje u prethodnom periodu života. Prestanak rada i odlazak u penziju različit je u različitim zemljama. U nekim je to ranije, u drugima kasnije, što zavisi od društveno-ekonomskog i političkog položaja svake zemlje. Problem prestanka rada i odlaska u penziju ima i međunarodne dimenzije. Prema konvenciji Međunarodne organizacije rada (ILO) u penziju se odlazi sa 65 godina starosti, sa pravom produžavanja tog odlaska u zavisnosti od sposobnosti i zdravstvenog stanja tih lica. Danas više savremenih autora ističu da penzionisanje treba odrediti u zavisnosti od psihičkih i fizičkih mogućnosti pojedine osobe tj. ta osoba treba da ide u penziju tada kada mu njegove mogućnosti ne dozvoljavaju da produži rad, a ne na osnovu administrativnih propisa koji zaprećuju dalji rad kada se navrší određeni broj godina. Praksa obiluje primerima birokratskog i bezdušnog ponašanja prema penzionerima. Čitave grupe lekara, istaknutih profesora medicine, našli su jednog jutra rešenje o penzionisanju u svojim kabinetima. Ovakvi koraci više govore o nehumanosti nego o ljudskosti. Znano je da su ti ljudi bili radno sposobni, ali su pravilnici i paragrafi nadjačali ljudskost.

Može se postaviti pitanje kakve veze imaju ova razmatranja u odnosu na učenje. Veze su neposredne, jer za penzionisanje se treba pripremiti. Obrazovanje i učenje su ključ takvih priprema. Ovde treba ukazati na stereotipe, predrasude, tradicionalno mišljenje prema kome je starijima dovoljna materijalna sigurnost i medicinska nega. To je hrana za telo, a može se postaviti pitanje šta je sa "hranom" za mišljenje, za duhovni život. Pongrac eksplicitno ističe potrebu obrazovanja i učenja za ovaj period čovekovog života koje on naziva "treće doba". Termin se ustalio i u andragoškoj literaturi i van naše zemlje, što je samo neka vrsta blaže reči za starost. U nekim zemljama još pre nego što se ljudi penzionišu oko 55. godine starosti premeštaju ih na manje važna radna mesta. Time se prihvata da postoji prelazna faza ili stanje predpenzionisanja (videti Pongrac, 1990, str. 83). Uviđajući značaj prelaska u novu životnu fazu u nizu zemalja počeli su da organizuju različite oblike obrazovanja i učenja kako bi buduće penzionere pripremili da se suoče i uspešnije nose sa problemima koji ih očekuju. Pozitivna iskustva zabeležena su u Velikoj Britaniji, Švedskoj, Finskoj i još nekim zemljama. Formirani su čitavi pokreti i lansirani različiti modeli programa koji se odnose na pripremanje za penzionisanje. To je andragoška delatnost usmerena na starije doba. Šta u stvari znači pripremanje za penzionisanje? Najkraće rečeno to znači da osoba koja je blizu penzije bude potpunije obaveštena i upućena u probleme sa kojima će se susresti kada joj prestane radni

odnos, upozna se sa načinima dobijanja sredstava za život, sa procesima starenja, zaštiti mentalnog i fizičkog zdravlja itd. Odgovornost za ovakvo pripremanje preuzimaju preduzeća, ustanove, socijalne i religijske organizacije. Osnovni cilj takvih obrazovnih aktivnosti jeste da se zaposleni uspešnije prilagode dolazećim godinama i prelasku u jednu novu fazu života. Poznata je praksa u nekim fabrikama da osobe (zaposlene) u odmaklim godinama obučavaju da održe fizičku i mentalnu svežinu, što je od posebnog značaja kada rad ne bude glavni cilj života. Na tom poslu sarađuju poslodavci, kompanije za osiguranje i andragoške ustanove. Ljudi se upućuju da se trezveno susreću sa stvarnošću, sa padom životnog standarda, sa problemima sa kojima će se susresti u pogledu mentalnog i fizičkog zdravlja. No, andragozima i psiholozima koji ostvaruju ovakve programe treba ukazati na jednu negativnu stranu takvog pripremanja. Ako se o penzionisanju i penzionerskom životu počne govoriti suviše rano, može se povećati kod pojedinih osoba nepoverenje, nesigurnost i strah. Zaposleni počinju da osećaju strah od starosti veoma rano, kao i strah od gubitka posla koji se može desiti usled racionalizacije rada i modernizacije proizvodnje. U pripremama ljudi za penzionisanje, u više zemalja, uključene su i organizacije penzionera koje nude logistiku (prostorije, klubove, informacije) za svoje buduće članove. U pripremnjoj fazi za penzionisanje preporučuje se snaženje već postojećih hobija ljudi kako bi se u fazi penzionisanja radna aktivnost zamenila drugim aktivnostima. Razne organizacije nude različite alternative takve zamene.

Ne može se prevideti činjenica da su sadašnje generacije ljudi (i u našoj i u drugim zemljama) koje odlaze u penziju sa većim nivoom obrazovanja i mentalno aktivniji u upoređenju sa ranijim generacijama. Promenila se i filozofija života i filozofija obrazovanja. To nije više "tiho" povlačenje u "mirovinu" i "dezangažovanje" o kome smo raspravljali u prethodnom delu ove studije. Ova aktivnost, posebno mentalna aktivnost, predstavlja značajan izazov za društvo da obezbedi niz podsticaja i izađe u susret starijima obezbeđujući im "hranu za mišljenje". Ovo je izazov i za ustanove za obrazovanje odraslih, za asocijacije andragoga i druge profesionalne asocijacije koje pružaju različite vrste pomoći populaciji starijih. Programi za predpenzionisanje su veoma različiti i o njima će više biti reči u narednim delovima studije.

U bogatoj literaturi o predpenzionisanju, penzionisanju i obrazovanju i učenju starijih sa druge strane, postoje različita mišljenja. U jednom postoji prilična saglasnost o tome da nije dovoljno da se povećaju godine života, mnogo je značajnije da se starije doba obezbedi sa bogatstvom i raznovrsnošću života. Druga saglasnost odnosi se na činjenicu da su ljudi slabo pripremljeni za prelazak u ovu novu fazu života. Ovde se obrazovanje i učenje javlja kao bitan faktor koji može pomoći starijima da se upoznaju sa novim činjenicama života, kao što su, na primer, kako preživljavati sa manje prihoda, kako da reše pitanja socijalnog i zdravstvenog osiguranja i uopšte medicinske zaštite. One koji odlaze u penziju treba upućivati kako da uspostave nove kontakte u lokalnoj sredini, kako da unaprede međuljudske odnose i zamene one koje su imali u svetu rada. Kada čovek ode u penziju i porodični odnosi doživljavaju određene promene, uspostavlja se novi način odnosa i identiteta sa vlastitom decom i drugim ljudima koji su za njih značajni. Ljudi se u ovom periodu moraju prilagođavati i na fiziološke i telesne promene kako bi uspešno funkcionisali i kao ličnosti i kao članovi socijalnih grupa. Poseban problem predstavlja odučavanje od izvesnih rutina i radom upražnjavanih navika. Od posebnog je značaja da im obrazovanje i učenje pomogne da potpunije razumeju sebe i svoju ličnost i oblikuju filozofiju života i usvoje vrednosti koje im najbolje odgovaraju. Obrazovne aktivnosti koje obuhvataju one koji se pripremaju za penzionisanje različito se nazivaju: priprema za penzionisanje, savetovanje pred penzionisanje, obrazovanje pred penzionisanje, planiranje penzionisanja itd. (videti Hunter). Ma kako se programi priprema za penzionisanje nazivali u njihovoj realizaciji koriste se uglavnom dva pristupa: individualni i grupni. Mnogo je značajnija andragoška aktivnost

namenjena starijima u periodu posle penzionisanja. Ona se odlikuje dinamičnošću pristupa i oblika i raznovrsnošću sadržaja, ali o tim problemima više će biti podataka u narednim delovima studije.

3. Dokolica i učenje starijih

Prethodno smo analizirali relacije rada i starosti. Videli smo kakvu ulogu ima rad u životu čoveka. U drugoj polovini XX veka, u andragoškoj literaturi, skreće se pažnja na ulogu slobodnog vremena ne samo u obnavljanju ljudskih snaga, već i u harmonijskom razvoju čoveka i njegovom očovečanju. Zahvaljujući razvoju nauke, i na nauci zasnovane tehnologije, skraćuje se radna nedelja i radni dan i čoveku ostaje sve više slobodnog vremena na raspolaganju. Desile su se takve promene u odnosu na slobodno vreme da ih neki autori označavaju pravom "revolucijom". Ali kako smo ušli u drugu polovinu XX veka pojedini autori težište slobodnog vremena vide u "rukama starijih starosnih grupa" (Donahue, 1958). Šta raditi sa ljudima koji su ušli u "treće životno doba"? Kako poboljšati sredinu u kojoj se živi? Kako ispunjavati život u odsustvu rada? Izlaz su mnogi videli u dokolici koja se podiže na pijedestal vrednosti savremenog, posebno razvijenog, sveta. Spasenje starije populacije vidi se u aktivnom korišćenju različitih oblika dokolice. Ona će spasiti ljude otuđenja, izolovanosti, uticaće na zdravlje, na ispunjavanje socijalnih uloga u lokalnoj sredini, poboljšanju komunikacija i uticaće na naš ukupni vrednosni sistem. Ali zagovornici takve filozofije susreli su se sa problemom da starijih ljudi nisu bili *pripremljeni* da stvaralački koriste slobodno vreme. Izlaz je nađen u učenju, u obogaćivanju ljudskog duha. Učenje se vidi kao sredstvo prevencije dosade i usamljenosti starije populacije, kao mogućnost za ispoljavanje onih stvaralačkih potencijala koji su do sada sprečavani radom. Niču različiti oblici poput klubova "zlatnog doba", centri za rekreaciju, čak i dopisne škole, do univerziteta "za treće doba". Filozofski problem se posmatra sa stanovišta obnavljanja ljudskih snaga, sa stanovišta rekreacije u njenom fundamentalnom smislu, da se iznova radi. Neki autori (Tibbitts, 1958) smatraju da čovek može ponovo "stvarati" sebe, da se u tim aktivnostima "ponovo rodi" odnosno pronade smisao svog života. Pravac je duhovni razvoj. Razume se da u tim shvatanjima ima dosta utopijskog, pa i preterivanja, ali glavna ideja je da učenje i ponašanje u izobilju slobodnog vremena može doprineti individualnom i društvenom unapređenju. Stvara se čitav pokret učenja za dokolicu i učenja u dokolici. Andragogija nije mogla da zaobiđe proučavanje slobodnog vremena bez opasnosti da i ona sama u naučnom smislu ne bude zaobiđena. Njeno utemeljenje, pored ostalog, zavisilo je i od proučavanja slobodnog vremena. Komparativno posmatrajući, proučavanje slobodnog vremena u andragoškoj literaturi i kod nas i u svetu bilo je pojava oblika. Nedostajala je jedna teorijska sinteza. Takvu sintezu u našoj andragoškoj literaturi obezbedila je Nada Kačavenda (Kačavenda, 1989, 1992). Ona je toj sintezi obezbedila empirijsku potvrdu na našoj populaciji. Niz teorijskih postavki u studijama Kačavende ostaju i dalje validne: društvena uslovljenost, razvoj ličnosti za korišćenje slobodnog vremena (priprema) i u slobodnom vremenu (ostvarenje), vrednosna obojenost, sloboda u izboru sadržaja. Ono što je sa stanovišta naše studije značajno jesu stavovi i zahtevi Kačavende da se za korišćenje slobodnog vremena treba pripremati i da se u stvaralačkom korišćenju slobodnog vremena ljudi mogu vaspitavati, dakle razvijati. Iako je odabrani uzorak obuhvatio samo zaposlene, a procenat onih koji su imali 56 godina i više dosta nizak (4,3%) dobijeni podaci iz istraživanja mogu se uopštiti i primeniti i na populaciju starijih. U empirijskim istraživanjima Kačavenda je našla da kod ispitanika posle 56. godine raste spremnost za obrazovno angažovanje u cilju boljeg korišćenja slobodnog vremena (Kačavenda, 1989, str. 372). Upozoravajući su podaci da su mladi najapatičniji i najnezainteresovaniji. Ova nalaženja su donekle u saglasju sa parcijalnim istraživanjima vršenim i u našoj zemlji i u nekim drugim zemljama. Studije Nade

Kačavende bitno su doprinele konstituisanju andragogije slobodnog vremena kao subdiscipline andragogije i kao nastavnog predmeta na univerzitetskim studijama.

Druga studija koja je privukla našu pažnju jeste studija Divne Đorđevske o mogućnostima i potrebama obrazovanja starih. U ovoj obimnoj i temeljno urađenoj studiji autorka razmatra, pored ostalog, i probleme slobodnog vremena starijih. Ona polazi od opštih shvatanja o "višku" slobodnog vremena starijih, o nedostatku znanja kako da se slobodno vreme organizuje i ispunji, o nedostatku aktivnosti, opadanju motivacije i interesa za snalaženje u novim situacijama. Kod autora provejava optimizam da se ovi nedostaci mogu izbeći ili otkloniti. Ključ se nalazi u učenju, u znanju kako da se život u ovom razdoblju organizuje, kako da se ljudi prilagode novim uslovima življenja (Đorđevska, 1990, str. 136).

Na osnovu empirijskih istraživanja Đorđevska je utvrdila da postoje uslovi i sposobnosti koji su potrebni za obrazovanjem u ovom periodu života. Dobijeni rezultati se slažu sa rezultatima nekih sličnih istraživanja u drugim zemljama. Utvrđeno je da postoje razlike među starosnim podgrupama u okviru populacije starijih što se tiče mogućnosti učenja. Prema tim podacima najveće mogućnosti za učenje ima starosna grupa između 60. i 69. godina.

Što se tiče relacija slobodnog vremena i starosti, Đorđevska smatra da to postaje primarni socijalni problem i potreba ljudi "toliko bazična kao što je bazična potreba za hranom" (isti izvor, str. 137). Možda je ovo malo prenaplašeno, ali problem je uočen i njega ni u naučnom ni u praktičnom smislu ne treba zanemarivati. U širem kontekstu slobodnog vremena posebno se naglašava rekreacija. Različiti vidovi rekreacije mogu da prevladaju dosadu, osećanje usamljenosti i utru put doživljavanju zadovoljstva od punijeg življenja života. Utvrđeno je da stariji ljudi imaju potrebe za različitim vrstama aktivnosti: fizičkom rekreacijom, održavanjem bodrosti tela, čitanjem knjiga, štampe, različitim predavanjima i diskusijama itd. Mogućnosti su raznovrsne. Njihova realizacija zavisi kako od pripremanja pojedinaca, tako i od razborite obrazovne politike jednog društva.

Ukupno vreme dokolice neki autori vide kao nagradu rada (Linden, 1958). Mi ne bismo tako razdvojili rad i dokolicu, naročito ne u starijem dobu u kome se brojne aktivnosti međusobno prepliću. Saglasni smo sa stavom da je adekvatno ispunjavanje vremena dokolice u saglasju sa bogatstvom socijalnih veza i bogaćenjem mentalnog zdravlja. U razmatranju relacija dokolice i starosti ne treba prevideti stav o menjanju vrednosnog sistema kod populacije starijih koja je svoju osnovu nalazila u radu i zaradi. Odlaskom u penziju dešavaju se promene. Vrednosti se sada nalaze u stvaralačkom ispunjavanju dokolice, misaonim, fizičkim i intelektualnim aktivnostima, zabavi i pažljivo izabranoj rekreaciji. Neki autori (Anderson, 1958) kažu da je penzionersko stanje slično onom dečjem, a to je da ima na raspolaganju vreme, a nema zahteva, posebno ne od strane društva, kakvi su zahtevi postojali u situacijama rada. Menjaju se stavovi koji su oblikovani i za situacije rada i usvajaju se stavovi potrebni u dokolici i za dokolicu. I to su složene andragoške i psihološke situacije za koje je potrebno vreme. Promenili su se uzori i u porodici, smanjila se zavisnost drugih (posebno dece) pa je potrebno i moguće stvaranje novih uzora veza i novih interesa. Istraživanja su pokazala da ljudi sa višim nivoom obrazovanja takve uzore života lakše stvaraju. Kod njih prelaz iz sveta rada u svet penzionerskog života je lakši i bezbolniji. Oni se pridržavaju onih aktivnosti koje su i ranije imali. I ovde se učenje i obrazovanje javljaju kao bitni faktori. Profesionalci (posebno andragozi) koji rade sa starijima ne bi trebalo da čitavu njihovu aktivnost svode na zabavu i kratkotrajne aktivnosti koje ne zaokupljaju čitavu čovekovu ličnost. Ne treba se plašiti kompleksnih aktivnosti obrazovanja i učenja i njihovo povezivanje sa prethodnim interesima. Bitno je stvaranje obrazovnih sredina u kojima će stariji biti u mogućnosti da koriste svoje iskustvo, veštine i mudrost, prilike koje će ih voditi do samorealizacije ličnosti. Problemi su dosta kompleksni i traže i naučno i praktično promišljanje.

Slobodno vreme i aktivnosti starijih u slobodnom vremenu nisu instrumentalno orijentisani. Od njih pojedinci ne očekuju nikakve materijalne koristi. Najveća dobrobit takvih aktivnosti je unutrašnje zadovoljstvo, bogaćenje ličnog života, samoispunjavanje i samoostvarivanje, što je za rast ličnosti od neprocenjivog značaja. No kada se razmatraju relacije dokolice i starenja moraju se imati u vidu društvene okolnosti u kojima se takvi procesi dešavaju. Probleme dokolice i starenja ne možemo najpovoljnije rešavati preuzimanjem modela iz drugih kultura. Potrebno je kritičko propitivanje kao što je to slučaj i u svim drugim oblastima rada i života. Modeli života, pa i modeli života u starijem dobu, su promenljive kategorije. One zavise od istorije, tradicije, usvojene filozofije života i filozofije starenja i starosti. Razume se da je dokolica značajna u svakom periodu čovekovog života, ali u starijem dobu, zbog promena koje su se desile izlaskom iz sveta rada i promena u socijalnim vezama neki autori je izjednačavaju s potrebom za hranom i stanovanjem. Ova vrednost dokolice odnosi se, pre svega, na psihološku ravnotežu i fizičku dobrobit ličnosti. Nije potrebno da samo pojedinci promene stavove prema starosti, već se takve promene očekuju od okruženja, od socijalne sredine. Vладаju predrasude da su stariji ljudi osobenjaci u socijalnim komunikacijama. Još je Ciceron upozoravao: "Kao što je to sa vinom, tako je i sa ljudima, ne postaju svi kiseli sa godinama." Dokolica pruža priliku starima da žive puniji život. Neki autori klasifikuju ljudske potrebe na dve velike kategorije: one koje se odnose na preživljavanje i na one koje se odnose na obogaćivanje života u koje se ubraja i dokolica (videti MacLean). Ono što uznemirava čoveka, pa i ljude u starijem dobu nisu promene same po sebi, već brzina promena. Bitno se promenio odnos prema radu. U njemu su ljudi tražili zadovoljstvo, priznavanje, nagradu. U savremenom svetu rad nije dostupan mnogim ljudima, posebno starima. Tehnologija preuzima mnoge veštine i operacije koje su se nekada zahtevale od čoveka. Smisao i zadovoljstvo života koje je dolazilo od rada traži se u dokolici. U eri automatizacije i brzine, nema dugmeta koje znači "relaksiraj" (isti izvor, str. 216). Sve to utiče na fizičku i mentalnu dobrobit starijih. Ljudi u starijem dobu, naročito posle 65 godina suočeni su sa problemom dokolice i putevima njenog ispunjavanja. Neki autori idu toliko daleko da starije ljude označavaju "dokoličarskom klasom". Međutim, takva nova situacija traži znanje i organizovano pripremanje, bolje razumevanje i odnos prema dokolici i rekreaciji, usvajanje novih vrednosti i filozofije života, kako bi se sačuvala potencijalne vrednosti života. Za takav život u starijem dobu potrebno je početi sa pripremanjem znatno ranije, potrebno je učenje različitih veština i umenja za buduće ispunjavanje dokolice. Potrebne su nove vrednosti, nov odnos prema uživanju u dokolici, razlikovanja između uživanja koje obogaćuje ličnost i onog uživanja koje je degradira. Nisu u pravu oni autori koji smatraju da je dokolica nagrada za težak rad, neka vrsta "poklona" koji pripada svima koji su zbog godina ili nekih drugih uslova izašli iz sveta rada. U ovakvoj filozofiji dokolica se javlja kao obaveza koja se odnosi na fizičku i psihičku dobrobit čoveka. Oni koji rade sa starijima ističu da se starije individue među sobom značajno razlikuju jedne od drugih, isto tako kao što takve razlike postoje i u drugim starosnim grupama. To su individue sa različitim fizičkim i mentalnim sposobnostima, različitim interesima, iskustvom, ekonomskim mogućnostima. Najteži problem jeste napuštanje predrasuda o starima, oslobađanje stereotipa tipa: baka sa pletivom, deda sa njegovim hrkanjem i obadvoje sa stolicom za ljuljanje (MacLean, str. 219). Za kvalitetnu dokolicu u starijem dobu potrebno je partnerstvo između društva i starijih, a naročito je potrebno partnerstvo između obrazovnih ustanova i starih. Neki autori su oblikovali formulu za srećan život starijih koja izgleda ovako: $S = FSxMAxBP$. Znači sreća u penzionerskom dobu jednako je *finansijska sigurnost* puta *mentalna (misaona) aktivnost* puta *biti potreban* (isti izvor, str. 220). Razume se da život starijih ne može da se smesti u formulu, ali ona sadrži tri elementa koji su međusobno povezani, ako jedan od njih nedostaje - formula je bezvredna. Život postaje prazan. relacije dokolice i učenja u starosti oslikavaju složenost

ljudskog življenja u ovom razdoblju čovekovog života. Te relacije treba da su poznate i priznate.

4. Doprinos nauke razumevanju procesa starenja

Nauka prožima sve oblasti života društva i čoveka. Prirodno je da se nauka interesovala i za oblast starosti kako bi što potpunije pronikla u suštinu i proces starenja. Takva interesovanja javljaju se još u XIX veku. Za to je najzaslužnija medicina. U okviru medicinske nauke konstituisala se posebna subdisciplina – gerijatrija koja proučava probleme lečenja starih, analogno pedijatriji koja se bavi problemom lečenja dece. Postepeno su se proširivala znanja o starenju. Javljaju se posebne discipline koje proučavaju starost sa različitih stanovišta. Znatno se, posebno u drugoj polovini XIX veka, umnožava literatura o problemima starenja i starosti. Čine se naporu u međudisciplinarnoj sintezi. U tom pogledu poseban značaj ima filozofija. Mnoge nauke obraćaju se filozofiji tražeći pomoć u sintetizovanju znanja iz pojedinih naučnih oblasti. Tako se širi "front" filozofskih problema koji se odnose na pojedine naučne oblasti. To obraćanje filozofiji tesno je povezano sa procesom diferencijacije koja se dešava u savremenoj nauci. Filozofija se javlja kao *faktor sinteze*, integracije, osmišljavanja problema u okvirima pojedine nauke. Primetna je još jedna pojava u savremenoj nauci. To je njena antropologizacija. Naučna pitanja razmatraju se sa stanovišta čoveka i njegovog načina življenja. Valja spomenuti još jednu odliku savremene nauke. To je preuzimanje znanja, ekstrapolacija znanja iz jedne naučne oblasti u drugu. Neki autori (Карсаевская, Шаталов, 1978) kažu da je to nastojanje da se primeni princip jedinstva ljudskih znanja. Taj princip primene jedinstva ljudskih znanja može se pratiti u proučavanju starosti i starenja. Dolazi do izražaja jedinstvo socijalnog i biološkog u proučavanju faktora razvoja čoveka, uloge vremena, funkcije dela i celine, itd. U tom procesu filozofija ima brojne funkcije kako u pogledu metodologije istraživanja, tako i u tumačenju naučnih rezultata, asimilaciji novih znanja i formiranje stila naučnog mišljenja, formiranje vrednosnih orijentacija u ljudskom saznanju, itd. (isti izvor, str. 21).

U ovom kontekstu nas posebno interesuje nastanak gerontologije kao sveobuhvatne nauke o starosti. Gerontologija se pojavila i razvila u XX veku sa ciljem da proučava proces starenja sa stanovišta biologije, sa stanovišta fizičke i duhovne osobenosti ljudskog organizma, kao i sa stanovišta socijalnih faktora koji utiču na život starih ljudi. Gerontologija je, kako to sa pravom ističe Vera Smiljanić (1979), skup više nauka, odnosno naučnih disciplina koje proučavaju starost i starenje. U jednom periodu razvoja gerontologije u istraživanjima starosti dominirao je biološki i medicinski pristup. No, taj pristup se postepeno menja. Pojavljuje se težnja sociologizacije gerontologije, jasno se izdvaja psihogerontologija, gerohigijena, a u poslednjim decenijama XX veka konstituiše se i geroandragogija tj. subdisciplina andragogije koja proučava obrazovanje i učenje starih. O tokovima konstituisanja ove discipline pružićemo više podataka u narednim delovima ove studije. Kod razmatranja problema konstituisanja pojedinih graničnih područja o starosti javlja se naučno pitanje čemu naučna saznanja tih područja pripadaju: gerontologiji ili naučnim oblastima u čijim okvirima su se konstituisala? O tome su mišljenja podeljena. Naše uverenje je da takva znanja pripadaju fundamentalnoj disciplini na čijim naučnim rubovima su se konstituisala, bilo da se radi o medicini, sociologiji, psihologiji ili andragogiji. Pri tome treba istaći da su znanja o starosti stvorena u pojedinoj nauci dobrodošla za sve ostale nauke ako prihvatimo koncepciju interdisciplinarnosti u proučavanju problema društva i čoveka. To je jasno na primeru psihologije starenja koja se posmatra kao deo razvojne psihologije. "Uključivanjem psihologije starenja u razvojnu psihologiju, starenje se ne izučava kao izolovani proces, nego kao jedan deo ontogenetskog procesa, koji traje od začeca pa do smrti" (Smiljanić, str. 10). Sa druge strane, psihologija starenja se uključuje u gerontologiju kao opštu nauku o starenju,

zajedno sa drugim naukama kao što su biologija, biohemija, fiziologija, neurologija, genetika, sociologija, itd. Smiljanić zastupa tezu da psihologija starenja ima i biološku i socijalnu orijentaciju. Znači da gerontologija kao opšta nauka o starenju ima svoj biološki, psihološki, socijalni i andragoški aspekt.

U naučnoj literaturi sve se više naglašava da je gerontologija važan deo savremenog saznanja o čoveku. Čovek je postao predmet proučavanja brojnih nauka. U nauci se, pa i u gerontologiji, stvaraju modeli, paradigme, koncepcije koje predstavljaju teorijske konstrukte o saznanju o čoveku i njegovom razvoju. Primetan je prelaz od empirijskih znanja, prikupljanja podataka i činjenica, ka teorijskim uopštavanjima koristeći pri tom matematičke metode i statističke tehnike u istraživanjima. Pri tome se primećuju napori da se uspostavi *jedinstvo* između istorijskog i logičkog u gerontologiji. Koriste se unakrsne i longitudinalne metode istraživanja. Korišćenje modela istraživanja može poslužiti opštoj strategiji istraživanja starosti. Modeli ustvari predstavljaju teorijske konstrukte i pomažu prilikom prelaska od empirijskog ka teorijskim istraživanjima. Savremenu etapu razvitka gerontologije karakteriše duboka diferencijacija znanja. Ali njena budućnost nije u beskonačnoj diferencijaciji, već se ona nalazi u *sintezi*, u objedinjavanju znanja do kojih se došlo istraživanjima u prirodnim i humanističkim naukama o problemima starenja i starosti. U pravu su oni autori (Карсаевская, Шаталов, 1978) koji tvrde da procesi starenja čoveka ne mogu biti shvaćeni, niti teorija starenja oblikovana, bez međusobnog razjašnjavanja socijalnih i bioloških strana tog procesa. Nauka se nalazi pred pitanjem: može li se stvoriti jedinstvena teorija starenja sintezom podataka do kojih se došlo istraživanjem u različitim područjima starosti? Ako se prihvati potvrđan odgovor onda to pretpostavlja ujedinjavanje napora istraživača iz više naučnih područja, kao i metodološko približavanje i zajednička filozofska osnova.

Ideja o ujedinjavanju znanja o starosti je svrhovita, ali njeno ostvarivanje će se susresti sa nizom teškoća. U poslednje vreme sve je više prisutna tendencija sociologizacije gerontologije. U nekim zemljama, posebno u Rusiji, ubrzano se razvija socijalna gerontologija. Socijalna gerontologija se izdvojila iz sociologije, iako u svojim istraživanjima koristi metodologiju sociologije. Razvoj socijalne gerontologije pospešivale su, pre svega, psihogerontologija i demografija. U nizu zemalja razvila se psihologija starenja koja je nastala iz potrebe razmatranja psiholoških okvira starosti. Socijalna gerontologija koristila je i podatke gerijatrije. Široko je područje istraživanja socijalne gerontologije. Ona proučava polažaj starih u kontekstu društva, odnos društva prema starima, socijalnu i ekonomsku politiku u kontekstu starenja, ubrzane društvene promene i njihov uticaj na stare. Ona se interesuje za mogućnost menjanja stavova, shvatanja i pogleda izazvanih društvenim promenama. Istraživači u socijalnoj gerontologiji su primetili i utvrdili da su znanja koja su usvojili stari u prethodnim periodima života izgubila prvobitnu vrednost i da ih je potrebno osvežavati i inovirati. Socijalna gerontologija proučava i promene koje se dešavaju u porodici, generacijske odnose, pitanje ekonomije, organizacije države, religije, itd. Ove društvene ustanove, posredno ili neposredno, utiču na kvalitet života starih. Socijalna gerontologija nastoji da utvrdi mesto i položaj starih u društvu. U svoj predmet proučavanja socijalna gerontologija uključuje i probleme prelaska iz faze aktivnog i produktivnog rada u fazu penzionerskog života. Posebni problemi jesu utvrđivanje statusa starosti koji nisu bili tako izrazito primetni u ranijim epohama razvoja društva. Tome se dodaje i problem očuvanja "mentalnog zdravlja" pošto ljudi odu u penziju. Javlja se problem "ispunjavanja" ili "neispunjavanja" ljudi u starosti. Savremeno društvo je veoma stratifikovano, podeljeno na one koji "imaju" i one koji "nemaju". Javljaju se tzv. "marginalne grupe" koje gube svoj socijalni status, samostalnost, nezavisnost. Stari ljudi se posmatraju kao posebna socijalna grupa koja ima svoje potrebe i zahteve koje je društvo u obavezi da ispuni. Socijalna gerontologija istražuje i životne uslove u kojima žive stari, kao i njihov odnos prema biološkim faktorima u životnoj sredini koja ih angažuje. Sa druge strane socijalna

gerontologija utvrđuje i predrasude i stereotipe koje mlađe generacije imaju prema starima, kao i mere da se takve predrasude smanje ili otklone. Naučnici konstatuju da odnos društva prema starima održava nivo njihove civilizacije. Socijalna gerontologija proučava i probleme socijalne adaptacije starih ljudi. Misli se, pre svega, na to kako se stari ljudi prilagođavaju društvu. Prema nekim istraživanjima starost je doba "loše adaptacije", a to može negativno da utiče na fizičko i psihičko stanje starih. Kako se može videti, područje socijalne gerontologije ili sociologije starenja je veoma opsežno i njeni rezultati istraživanja mogu biti od koristi i drugim istraživačkim područjima.

Važan doprinos svojim razumevanju starosti daje svojim istraživanjima i psihogerontologija ili psihologija starenja. Ova međugranična disciplina proučava niz važnih problema koji utiču na razumevanje starosti: psihičko stanje ljudi starih 60 godina i više, psihičke funkcije, svojstva ličnosti, motive, stavove i njihove osobenosti u starijem periodu, senzorne promene i njihovo opadanje u starosti, vremenske reakcije, izučava probleme podele starosti na pojedine podperiode. Uzimajući u obzir individualne razlike, neki autori (Александрова, 1974) dele starost na bolesnu (patološku) i normalnu starost (prevremenu, svojevremenu, blagovremenu) i poznu (kasniju). Šta se u stvari podrazumeva pod ranijom starošću? To je nezadovoljavajuće stanje tkiva, funkcija i procesa i obično je povezano sa nekom bolešću. Sa druge strane normalnu starost neki autori dele na pasivnu i delatnu, koja se kasnije deli na fizičku, emocionalnu ili intelektualnu očuvanost. Normalna starost bez nekih bolesti javlja se veoma retko (videti isti izvor, str. 63).

U nauci o starenju javlja se jedan nov pojam značajan za razumevanje starosti, a to je "gerontogeneza". Istraživanje fenomena gerontogeneze posebno je prisutno u ruskoj literaturi. Sam pojam gerontogeneza nije bitnije raširen, posebno ne u zapadnoj gerontološkoj literaturi. Koristi se termin "involicija" ili "obratni razvitak", ali on nije adekvatan takvom ljudskom procesu kakvo je starenje. Termin "involicija" je suprotan terminu "evolucija" koji u suštini označava kretanje napred, a "involicija" kretanje nazad što je protivno logici kada je u pitanju njegova primena na starost. Termin "involicija" koristio je ruski naučnik Ananjev i to u vezi sa mogućnošću učenja i intelektualnog razvoja odraslih (videti АНАНЬЕВ, 1977). Termin "gerontogeneza" povezuje se sa terminom "ontogeneza" koji označava individualni razvitak ličnosti individue i koji počinje rođenjem. Pojam gerontogeneza adekvatan je i primeren za objašnjavanje procesa starosti. Starost označava neumitno kretanje individue ka smrti sa jedne strane, a sa druge strane javlja se instikt održavanja. U tom procesu dok se čovek može boriti za život on živi. U literaturi, posebno onoj psihološke prirode, govori se o fazama starenja. Na njih je ukazivao i Ananjev. Ciklus starenja sastoji se od tri faze:

1. "udaljavanje od rada" 65-70 godina;
2. starost (70 i više godina);
3. oronulost, bolesna starost koja doseže maksimum 110 godina i to uglavnom u nekim razvijenim zemljama (Александрова, 1974). Prva od ovih faza, prema Aleksandrovoj, karakteriše se povećanom osetljivošću prema narušavanju životnog stereotipa i "psihološkog besporetka" u najbližoj sredini, povećanom potrebom za komunikacijom, povezanošću sa bliskim ljudima, oslobađanjem od službenih uloga i društvenog rada, prilagođavanjem na nove uslove života, ali bez fizičkog i umnog naprezanja. Druga faza, prema nekim autorima (Broomley, 1966), karakteriše se kao potpuna nezauzetost u društvu, u odsustvu ma kakvih uloga u društvu (izuzev onih u porodici), rastuća socijalna izolacija, sužavanje kruga bliskih ljudi, posebno iz redova vršnjaka, fizička i umna nedovoljnost. Poslednja faza odlikuje se oslabelešću, pojavom senilnosti, narušenošću bioloških funkcija, hroničnim bolestima koje se završavaju smrću (Александрова, 1974, str. 119). Ovakvoj deobi života starih mogu se uputiti brojne kritičke objekcije. Ovaj period čovekovog života mora se razmatrati i sa stanovišta individualnih razlika, jer kroz ove faze različiti ljudi prolaze različito. U starijem periodu deluje zakon heteronomnosti (raznovrsnosti) čija se suština izražava u različitom

tempu i kvalitetu protoka starosti za razne funkcije i strukture. Prema Aleksandrovoj, zakon heteronomnosti javlja se kao opšti ontogenetski zakon koji nalazi svoje mesto u starenju. Suština tog zakona jeste u što većoj individualizaciji ljudi u periodu starosti. Na proces starenja deluju i drugi faktori kao što su spoljni uslovi života, socijalna sredina, ranija profesionalna pripadnost, kultura, tradicija, itd. Kod nekih ljudi moguće je govoriti o stabilizaciji pojedinih psihofizioloških, pa i psihičkih procesa u periodu starosti koji utiču na dugovečnost i koji podržavaju opštu i posebnu stvaralačku aktivnost. Zavisno od prethodnih aktivnosti kod pojedinaca, moguće je očuvati mentalne i druge sazajne funkcije. Na taj način o starosti se može govoriti u množini zavisno od individualnih razlika. Ovde se susrećemo i sa problemom uticaja sredine i nasleđa. U gerontološkoj literaturi susrećemo stanovišta da je dugi život pojedinih ljudi genetski programiran. Ali u ovom području sudaraju se i nasledni i sredinski i biološki i socijalni faktori. Otuda za razumevanje starenja potrebno je proučavati i medicinu, higijenu, biologiju, sociologiju, psihologiju i andragogiju, jer svako od ovih naučnih područja pruža elemente za razumevanje starosti. Sve ove naučne oblasti ulaze u sistem znanja o čoveku. Bitno je saznanje da ne stari samo organizam, već i ličnost čoveka. Za nauku je posebno značajno da odgovori na pitanje zašto se u procesu starenja formira jedan, a ne drugi tip starog čoveka, koji su to bitni faktori koji doprinose takvom formiranju. Aleksandrova naglašava da starijeg čoveka treba izučavati kao individuu sa određenim psihičkim svojstvima, kao ličnost sa određenim socijalnim ulogama, vrednosnim orijentacijama i na kraju kao individualnost gde je sve neponovljivo i povezano sa svim (isti izvor, str. 126).

Biologija nam može pružiti značajne podatke o starenju i starosti. Ona utvrđuje da je starenje proces, ali mnoge probleme povezane sa starošću nauka nije još objasnila. Osim toga, nauka još nije pronašla nikakva opipljiva sredstva da zaustavi starenje iako je težnja čoveka u toku svih civilizacija bila usmerena tom cilju. Savremena civilizacija karakteriše se produžavanjem života, ali to produžavanje ne može biti beskonačno. Među naučnicima ne postoji saglasnost o svrsi i cilju produžavanja života. To je povezano sa filozofskim i moralnim pitanjima. Poznato je da su u prošlosti ljudi živeli mnogo kraće i zato su postojali ekonomski, socijalni i kulturni razlozi. Neki autori (Рубакин, 1979) ističu da se dugovečnost čoveka postavlja u mladosti i zalažu se da gerontologiju treba proučavati u mladosti. Nažalost, mladi se malo interesuju za gerontologiju. Teza da gerontologiju treba proučavati u mladosti zasniva se na stavu da čovek uči njegov put kroz život. To su pokazala i neka istraživanja u andragogiji čiji rezultati govore o potrebi intergeneracijskog obrazovanja za starost.

Prethodne analize pokazuju da su naučne dimenzije starosti i starenja veoma opsežne i složene. U proučavanju starosti i starenja susreće se veći broj naučnih disciplina sa izrazitom tendencijom povezivanja njihovih istraživačkih rezultata. Bitna odlika u tom proučavanju je interdisciplinarni pristup. Doprinos nauke kada se radi o osobenosti učenja i obrazovanja starih razmatraćemo u narednim delovima ove studije. Doprinosi različitih naučnih područja razumevanju starenja i starosti mogu biti posebno korisni za andragogiju i za praksu učenja i obrazovanja starih.

Naučna proučavanja pokazuju da je starenje jedino ispravno posmatrati u određenom društveno-istorijskom kontekstu. U ranijim istorijskim civilizacijama starenje i starost nisu posmatrani kao značajan društveni problem, pre svega, iz razloga što je životni vek bio znatno kraći. Sa naučno-tehnološkom revolucijom, posebno u XX veku, raste svest o društvenoj odgovornosti za kvalitet života starih. To povlači za sobom potrebu preispitivanja celokupne filozofije obrazovanja. Usvaja se koncepcija o doživotnom obrazovanju i ističe da je ograničavanje celokupnih društvenih napora na populaciju mladih nerazborito. Oštro se kritikuje starosna *diskriminacija* u postizanju prava na obrazovanje. U tradicionalnoj percepciji obrazovanja stariji su izopšteni iz obrazovnog sistema. Istraživanja pokazuju da što je jedna zemlja nerazvijenija to je takva tradicionalna filozofija obrazovanja više ukorenjena.

Starost se javlja kao *univerzalni*, civilizacijski problem i nijedna zemlja ne može zaobići njegovo rešavanje. Dva stuba liberalnog kapitalizma: tržišna ekonomija i demokratija kojima se karakterišu savremena društva druge polovina XX veka donose starosti nove probleme. Među njima su, pored ostalog, i razvoj individualizma i filozofija profita koja je antipod humanizmu. Ravnoteža između društvenog i individualnog je veoma ranjiva i u takvim situacijama strada humanizam i čovečnost. Na delu je segregacija starih od ostalih delova društva. Tržišna ekonomija razvija "industriju starosti" i u njoj nalazi pogodnosti za stvaranje profita. I nauka je pojedinim teorijama i istraživanjima potpomagala takve modele mišljenja u odnosu na starost i probleme sa kojima se ona susreće. Dovoljno je ovde pomenuti "teoriju dezangažovanja" koja "razoružava" i obeshrabruje starije da budu činoci u glavnim tokovima društva. To je u suprotnosti sa glavnim principom, principom aktivnosti od čije adekvatne primene zavisi uspeh učenja starih. Glavni naučni i praktični naponi sastoje se u tome da se ova populacija integriše u glavne tokove društva i postane jedan od agenata društvenih promena. Zadatak je nauke, posebno andragogije, da pronalazi najpogodnije puteve kako da se kod starih pređe prag *pasivnosti*, kako da se stariji osećaju potrebnim. Jedan od pristupa u radu sa ovom populacijom jeste da andragoški rad bude *ukorenjen* u iskustvu starih. Učenje i obrazovanje u ovom području treba da bude usmereno u pravcu razvijanja individualne *odgovornosti* za sopstveni život. U ovom području susrećemo se sa brojnim predrasudama pa je za starije potrebno novo učenje, a još više odučavanje od ranije usvojenih navika, veština i uverenja. Čitav andragoški rad treba da je ukorenjen u iskustvu, prethodnom znanju i njihovoj sposobnosti sintetizovanja i uopštavanja. U tome se i manifestuje osobena crta koja se naziva mudrost starih.

Nauka je do sada proučavala relacije radne sposobnosti i starosti. Utvrđeno je da u tom području u odnosu na stare postoji diskriminacija koja je ravna rasnoj ili ma kojoj vrsti diskriminacije. Istraživački podaci pokazuju da radna sposobnost, ako nije u pitanju bolest, skoro se ne snižava u starosti. Tome treba dodati činjenicu da su rad i aktivnost najbolje sredstvo protiv starosti. Za takav način života potrebno je pripremanje. Ljudi, što se tiče godina, različito napuštaju svet rada i odlaze u penziju. Ali za novu etapu života – penzionisanje potrebno je pripremiti se. Na toj koncepciji nastao je čitav međunarodni pokret – obrazovanje za penzionisanje. U tom sklopu javlja se i pripremanje za korišćenje slobodnog vremena. Putevi ispunjavanja dokolice u ovom životnom dobu veoma su raznovrsni, a andragoško iskustvo bogato.

Druga polovina XX veka karakteriše se povećanim interesovanjem nauke za problem starenja i starosti. Oko problema starosti koncentrisano je više nauka. Biološkim i medicinskim naukama pridružile su se i društvene i humanističke nauke. Na rubovima pojedinih nauka konstituisale su se pojedine subdiscipline koje osvetljavaju probleme starosti sa različitih aspekata. Nas posebno interesuje teorija obrazovanja i učenja starih kao subdisciplina andragogije koja se u svetskoj literaturi javlja pod različitim nazivima. "Nalepnice" za označavanje discipline mogu biti stvar konvencije. Bitno je da se uvidi vrednost interdisciplinarnosti u proučavanju starosti i starenja. Sva naučna područja mogu dati doprinos razumevanju fenomena starosti.

Beleške

1. United Nations (1982), *Aging in All Nations*, New York.
2. Simon de Bovoar (1987), *Starost I*, Bigz, Beograd.
3. R. Bulatović (2001), *Dodati život godinama*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
4. H.K. Moody (1976), *Philosophical Presuppositions of Education for Old age*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.

5. L. Lowy and D. O'Connor (1986), *Why Education for the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
6. K.P. Cross (1977), *Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
7. S. Medić (1993), *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
8. P. Jarvis (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
9. A. Heller (1984), *Everyday Life*, Routledge, London.
10. M. Knowles (1975), *Self-Directed Learning*, Follet, Chicago.
11. *Collins Dictionary of the English Language*, Collins, London.
12. J. Dewey (1938), *Experience and Education*, MacMillan, New York.
13. А. Рубакин (1979), *Похвала старости*, Советская Россия, Москва.
14. N. Dragović (2004), *Rad i do 79. godine*, "Politika", 3. mart.
15. S. Pongrac (1990), *Koncept obrazovanja zaposlenih u predmirovinskom razdoblju*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
16. W. W. Hunter, *Preretirement Education and Planing*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning of Aging*, AEA of the USA, Washington.
17. W. Donahue et al (1958), *Free time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
18. C. Tibbits (1958), *Preface*, u: W. Donahue et al, *Free Time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
19. N. Kačavenda-Radić (1989): *Slobodno vreme i obrazovanje*, Zavod za udžbenike, Beograd.
20. N. Kačavenda-Radić (1992): *Refleksije o/i slobodnog vremena*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
21. D. Đorđevska-Popovska (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih*, doktorska disertacija odbranjena na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
22. M.E. Linden (1958): *Preparation for Leisure of Late Maturity*, u: W. Donahue et al (eds.), *Free Time – Challenge of Later Maturity*, University of Michigan, Ann Arbor.
23. J.E. Anderson (1958): *Psychological Aspects of the Use of Free Time*, u: W. Donahue et al (eds.), *Free Time – Challenge of Later Maturity*, University of Michigan, Ann Arbor.
24. J.R. MacLean, *The Challenge of Leisure in Later Maturity*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning of Aging*, AEA of the USA, Washington.
25. Т. В. Карсаевская, А.Т. Шаталов (1978), *Философские аспекты Геронтологии*, "Наука", Москва .
26. V. Smiljanić (1979): *Psihologija starenja*, Nolit, Beograd.
27. М.Д. Александрова (1974): *Проблемы социальной и психологической геронтологии*, ИЛТУ.
28. Б.Г. Ананьев (1977): *О проблемах современного человекознания*, "Наука", Москва.
29. P. V. Broomly (1966): *The Psychology of Human Aging*, Penguin.

Treći deo

DEMOGRAFSKE PROMENE I STARENJE

1. Starenje stanovništva u svetu

Za razumevanje problema starosti demografija je posebno značajna naučna oblast. Ona pruža podatke o kretanju stanovništva u istorijskoj perspektivi, odslikava savremeno stanje i oblikuje srednjoročne i dugoročne projekcije razvoja stanovništva na globalnom nivou i u svakoj pojedinoj zemlji. Za andragogiju i ostvarivanje njenih ciljeva i zadataka demografski podaci značajni su u sagledavanju zadataka andragoških ustanova, utvrđivanju potreba, planiranju oblika, izboru sadržaja i obezbeđivanju potrebnog osoblja: nastavnika, savetnika, stručnjaka za pojedine gerontološke oblasti i u mobilisanju materijalnih i ljudskih resursa u lokalnoj sredini. To su, pored ostalog, razlozi zašto se i andragogija interesuje za rezultate demografskih istraživanja.

Demografska istraživanja nam kazuju da je svuda u svetu prisutan *opšti porast* stanovništva, a u tom okviru i opšti porast populacije starijih stanovnika. No, priraštaj stanovništva nije ravnomeran u svim regionima i svim delovima sveta. Te razlike uočljive su i u pojedinim vremenskim periodima. U periodu posle Drugog svetskog rata najbrži porast stanovništva desio se u zemljama Azije, Afrike i Latinske Amerike. I u nekim razvijenim regionima kao što je, na primer, Severna Amerika, poznat je bio fenomen "baby boom-a" koji se desio posle Drugog svetskog rata. Ovaj proces bitno je uticao na obrazovni sistem u drugoj polovini XX veka. Proširivao se broj obrazovnih ustanova, povećavao broj nastavnika, povećavalo učešće lokalnih zajednica u stvaranju pogodnosti za obrazovanje, posebno populacije mladih. To je primoralo državne vlasti da lansiraju nove, alternativne obrazovne programe i stvaraju fondove za njihovo sprovođenje.

Kao što se ekonomija, u pojedinim regionima sveta, razvija nejednako, tako se i demografski procesi odvijaju nejednako. Demografija kao bitne pokazatelje određuju smrtnost i rađanje i na osnovu takvih pokazatelja određuju tokove obnavljanja stanovništva, srednje produžavanje života i intenzitet rasta pojedine starosne populacije. Jaz koji se javlja između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju utiče na opštu sliku stanovništva u svetu. Zemlje u razvoju karakteriše visoka stopa rađanja, ali i visoka stopa smrtnosti.

Prognoze o porastu stanovništva u svetu ne moraju biti uvek tačne. One su, uglavnom, približne i kreću se u sferi verovatnoće. Prema prognozama izvršenih 1968. godine broj stanovništva u 2000 godini trebao je da iznosi 6 milijardi i 129 miliona. Prema srednjoročnoj prognozi u čitavom svetu stanovništvo "stari". Udeo lica 65 godina i starijih 1960. godine bio je 4,9%, a 2000. 6,4%, a udeo dece do 14 godina starosti smanjio se sa 36,4 na 32,4%. Ova tendencija je neravnomerna u odnosu na razvijenije i zemlje u razvoju (Александрова, 1974, str. 18).

U demografskim i statističkim podacima nalazimo pojam "srednje produžavanje života". To je, u stvari, statistički pojam, a računa se na osnovu tačnih statističkih podataka o uzrasnom sastavu stanovništva, o smrtnosti u svakom od pojedinih perioda života i o broju živih u svakoj starosnoj grupi. Da li su takvi podaci tačni zavisi, pre svega, od tačnosti statističkih ispitivanja u svakoj zemlji. U demografskoj literaturi susrećemo još jedan pojam a to je "biološko produžavanje života". Ovaj pojam nije precizan, jer se ne zna koliko vremena čovekov organizam može produžiti život u uslovima koji su najpovoljniji za njegov život. Ovi podaci ne mogu se dobiti na osnovu statističkih proračunavanja o kretanju stanovništva, već se tu radi o stvarnom utvrđivanju činjenica upoređujući kada se neko rodio i kada se završio njegov život. U literaturi susrećemo primere dugovečnosti, ali se ne zna da li su to primeri normalni za život čoveka ili su takvi primeri izuzeci. Takvi primeri pokazuju da čovek može, zavisno od određenih uslova (spoljnih i bioloških osobenosti) doživeti 100 i više godina. Nauka nije još dala odgovor na ova pitanja, ali se pretpostavlja da čovek može doživeti visoku biološku granicu. Podaci koje je prikupila nauka pokazuju da se dužina čovekovog života menjala u različitim epohama razvoja civilizacije. Tako, na primer, život prvobitnog čoveka

bio je u proseku 19-21 godinu. U vreme robovlasništva iznosio je 22,5, a u antičkom Rimu oko 24 godine. U vreme feudalizma u Evropi prosečan životni vek povećao se na 31 godinu; u početnim fazama kapitalizma dostigo je 33,5 godina. U drugoj polovini XIX veka u Zapadnoj Evropi prosek života dostizao je 37,7 godina i od tada se stalno povećavao. U ranijim epohama srednje produžavanje života bilo je kratko i zavisilo je od socijalno-ekonomskih i zdravstvenih uslova života određene istorijske epohe, kao i od načina rada i odgovarajuće profesije. U visoko razvijenim zemljama srednje produžavanje života je znatno veće.

Rasprave o produžavanju života obuhvatile su i razlike koje se javljaju između muškaraca i žena. Utvrđeno je da su šanse za produžavanje života kod žena znatno veće nego kod sa muškaraca. Statistički podaci pokazuju da broj starijih žena znatno prevazilazi broj starijih muškaraca. Istraživanja pokazuju da je smrtnost kod muškaraca znatno veća. Ne postoji opšta saglasnost o razlozima dužeg života žena u odnosu na život muškaraca. Neki autori te razloge nalaze u socijalnoj sredini. Kada se izjednače uslovi života u socijalnoj sredini (zaposlenost i muškaraca i žena) razlike u produžavanju života nisu tako primetne. No, ovo je samo jedna škola mišljenja. Postoje i druga gledanja koja pokušavaju da objasne te razlike genetskim materijalom, x hromozomima koji određuju ženski pol ili polnim hormonima. Da bi razjasnila ove dileme nauka se nalazi pred novim izazovima.

Globalno posmatrajući problem starosti i starenja, može se reći da je došlo do takve izmene strukture stanovništva, posebno u razvijenim zemljama, da se to može nazvati pravom revolucijom. U stanovništvu, u prethodnim epohama, preovlađivale su mlađe starosne grupe i to one od 0-20 godina. Udeo starijeg stanovništva bio je veoma nizak. Uočljiva je bila velika grupa stanovništva do pet godina starosti i tu grupu karakterisala je velika smrtnost. Nju je sledila grupa stanovništva od 16 do 60 godina koja se nalazila u procesu rada i proizvodnje. To je bila produktivna grupacija stanovništva. Grupa stanovništva 60 godina i starijih bila je malobrojna i nije bila predmet ozbiljnije društvene brige. Ali ekonomske i socijalne promene dovele su do ubrzanog porasta najstarije grupacije (kohorta) stanovništva i to, pre svega, u razvijenim zemljama. Tako, na primer, samo u SAD od 1900-1950. godine stanovništvo starosti od 60-65 godina povećalo se za 274%, a stanovništvo 65 godina i starije za 300% (uporedi Рубакин, 1979, str.11). Ovaj trend primetan je i u nizu drugih razvijenih zemalja. U savremenim demografskim izmenama primećuje se da znatno brže raste procenat ukupnog stanovništva. To starenje stanovništva posebno je primetno u Evropi i Severnoj Americi. Tako, na primer, u Evropi ljudi od 60 godina i stariji, sredinom sedamdesetih godina XX veka, činili su 15% stanovništva.

Povećanje broja starijeg stanovništva koje je primećeno na početku XX veka počelo je da uznemirava vlasnike kapitala i vladajuće državne strukture. Starenje stanovništva smatralo se nepoželjnom pojavom i to ne samo sa stanovišta rada (gde se tražio veći priliv mladih), već i sa stanovišta odbrane i osvajanja drugih teritorija i njihovo držanje u pokornosti za šta je bilo potrebno sve više i više vojnika. Snaga armije jedne zemlje merila se brojem vojnika, a ne vojnom tehnologijom. U toku XX veka, naročito u njenoj drugoj polovini, sve se više primećuje *neravnoteža* između pojedinih grupa stanovništva. Povećava se broj mladih koji se obrazuju i broj penzionera, a smanjuje broj radno aktivnog stanovništva. Ovaj proces pospešile su, posebno u drugoj polovini XX veka, dve pojave. Prva je sve veća urbanizacija i pokretanje stanovništva u pravcu selo-grad. Druga pojava je premeštanje stanovništva iz jedne zemlje u drugu ili iz jednog regiona u drugi izazvanog ekonomskim motivima ili ratnim strahotama i razaranjima. Dužim obrazovanjem produžava se period mladosti. Mladi se zadržavaju u visokoškolskim ustanovama i do 30 godina, a zreli uzrast do 60 godina. U nekim zemljama čak se snižava granica odlaska u penziju i ispod 60 godina. To dovodi u nekim naučnim disciplinama do pitanja kada počinje starost. U odgovoru na to pitanje u literaturi postoji razilaženje, jer je napuštanje rada, kako smo ranije istakli, u različitim zemljama različito. No, i pored takvih razlika, pojedini autori (Рубакин, 1979) vrše deobe unutar

globalnog perioda starosti: stariji (postariji) od 60 do 75 godina, starački od 75-90 i posle 90 godina ljudi prelaze u grupaciju dugovečnih. Ma kakvu periodizaciju starosti oblikovali (formalnu ili suštinsku) moraju se imati u vidu individualne razlike koje postoje među osobama koje uključujemo u kategoriju stariji. Naglašavanje osobnosti pojedinih predperioda u okviru globalnog perioda starosti može imati praktične implikacije za područje obrazovanja i učenja u smislu izbora sadržaja i organizovanja procesa učenja.

Problem starenja stanovništva, kako smo ranije istakli, tesno je povezan sa problemom rađanja. Problem je protivurečan i tesno je povezan sa interesima vladajućih slojeva. U jednom periodu razvoja, globalno posmatrajući, upravljački slojevi, tj. država materijalno je pomogla porodice sa više dece, stanovništvo u mnogim zemljama smanjivalo se posle ratnih razaranja, epidemija gladi i bolesti. Čak se u pojedinim periodima razvoja pojedinih društava javlja ekonomski interes povećanja broja stanovništva kako bi se raspolagalo sa brojnim radnim rukama, rezervnom armijom nezaposlenih, što je omogućavalo vlasnicima kapitala da snižavaju zaradu i diktiraju uslove zaposlenima.

Rađanje su podsticale i pojedine verske zajednice koje su se protivile abortusu i kontroli rađanja. Ograničavanje rađanja, posebno metodom abortusa smatralo se sa verskog stanovišta teškim grehom. Ovakvi stavovi religijskih zajednica bili su u skladu sa interesima vladajućih slojeva. Ali proces nije tekao bez protivurečnosti. Bilo je perioda kada suvišna plodnost počinje da uznemirava vladajuće slojeve. Ogromni viškovi radnih ruku izazivali su nestabilnost i društvene turbulencije ugrožavajući, pri tom, i vladajuće strukture. Nastaju tako pojedine teorije koje se zalažu za smanjivanje rađanja i ograničavanja veličine porodice od kojih je najpoznatija Maltusova. U nekim zemljama: Indiji, Kini, Japanu intervenisala je država da bi se ograničila stopa rađanja. Tako je u jednom periodu u Kini država propisala da porodica može imati samo jedno dete. To je doprinelo snižavanju stope rađanja. Druge zemlje preduzimale su mere medicinske prirode za ograničavanje stope rađanja. Tako se rađanje snižavalo zavisno od metoda njegovog ograničavanja. Demografi jasno ističu da se proces starenja i starosti ne nalazi samo u faktoru produžavanja života čoveka, već u snižavanju stope rađanja. Ne treba zanemariti i druge faktore koji utiču na snižavanje stope rađanja kao što su, na primer, masovno zapošljavanje žena, kako u javnom, tako i u privatnom sektoru; zatim snižavanje smrtnosti dece, povećan broj razvoda brakova itd. Analize pokazuju da je snižavanje stope rađanja *neophodan deo* u saznavanju i shvatanju problema starenja i starosti.

Nisu samo demografi koji ukazuju na dramatične promene u strukturi stanovništva i na implikacije tih promena na različite oblasti života društva i čoveka. Njima se, u poslednje vreme, sve učestalije pridružuju i andragoji i sociolozi (Lowy, O'Conner, 1986, Bogard, 1989, Pejatović, 2003). Oni razmatraju demografske promene i njihov uticaj na obrazovanje i učenje i poboljšanje kvaliteta života starije populacije. Pomenuti i drugi autori služe se demografskim podacima da bi što upečatljivije predstavili sliku tih promena. Oni se služe podacima koji se odnose na pojedine zemlje i svetske regione, kao i na globalnu situaciju u svetu. Njihov posao bio je olakšan unapređenjem praćenja kretanja stanovništva, pre svega, u okviru Ujedinjenih nacija. Tako pojedini autori (Lowy, O'Conner) ističu nekoliko faktora, koje smo u prethodnim analizama doticali, a koji su imali uticaja na takve promene: kontrola u mnogim regionima sveta, prenatalni i dečji mortalitet, smanjenje stope rađanja, poboljšanje ishrane, obezbeđenje osnovne zdravstvene zaštite i uspešnija kontrola i lečenje mnogih bolesti. Francuski sociolog i andragog Bogard (Bogard, 1989) ulaže napore da sagleda što potpunije dimenzije starosti, sa različitih aspekata. On se bavi i terminom "stariji ljudi", pokušava da odredi kriterijume starog doba, uzimajući 65 godina kao osnovni kriterijum za početak starosti. On smatra da je kriterijum penzionisanja prilično neodređen, naročito u različitim periodima starosti. U nekim zemljama legalno se ide u penziju od 55 godina, a u nekim od 70 ili pak 75 godina, kako smo prethodno naglašavali. Bogard smatra da se penzionisanje udvostručava i povezuje sa "prokletstvom" nezaposlenosti koja pogađa

savremeni svet. Tome se još dodaje i faktor produžavanja života. Produžavanje života u osamdesetim godinama XX veka u Evropi bilo je za muškarce 17-19 godina, a za žene 21-22. Bogard ovaj broj godina od 17-22 naziva "prisilnom dokolicom" (isti izvor, str. 24). Ovaj trend starenja zajednički je za sve zemlje Zapadne Evrope i on će bez dvoumljenja biti nastavljen. U tome i jeste razlog da se fenomen ne može potcenjivati ili zaobilaziti. Jedan poznati francuski demograf (N. de Jouvenel, 1988) ističe u studiji "Starenje stanovništva Evrope" (The aging of the Population in Europe) sledeće: "U 1980. procenat osoba starih 65 godina i više, u zemljama OECD-a, bio je 11,5%, a očekuje se da će 2025. dostići 17,6% tj. povećati se za 53%. Ovo predviđanje starosne piramide stanovništva od vrha bez sumnje će biti sastavljena starenjem sa dna, zato što će proporcija mladih ljudi ispod 20 godina starosti opasti u 45-tim godinama od 31,9% na 25,6%, drugim rečima za 19,7%" (isti izvor, str. 7). Analize pokazuju da će se starenje stanovništva u Zapadnoj Evropi kretati akvim intenzitetom da će biti isto toliko ljudi sa 65 godina i starijih (21,9%) koliko i mladih ljudi ispod 20 godina starosti (22,2%). Slična kretanja, iako nešto usporenija dešavaće se i u Jugoistočnoj Evropi. Analize skreću pažnju da, ako se opšti trend ranijeg isključivanja ljudi iz sveta rada nastavi, dostići će se tačka kada će biti 50% osoba sa 55 godina i starijih u odnosu prema onima koji se nalaze u svetu rada. Demografski podaci ukazuju da će biti potrebna korenita izmena, kako ekonomske, tako i socijalne politike, izmena u procesu planiranja, veće angažovanje lokalnih i regionalnih zajednica.

2. Demografske promene i obrazovna očekivanja

U oblasti andragogije napostoji saglasnost na teorijskom nivou da obrazovanje i učenje odraslih treba da se javi kao agent promena. Učenje i obrazovanje ne treba da postanu žrtve tako ubrzanih promena. Očekuje se da obrazovanje odraslih, svojim saznanjima i iskustvima, doprinese i društvenim i individualnim naporima u pravcu humanizacije ljudskog življenja. To je i društvena i individualna potreba. Da bi andragogija (zajedno sa drugim disciplinama) dala svoj puni doprinos, ona pre svega treba da potpunije upozna bitne karakteristike populacije starih, što je osnovna pretpostavka za andragoško delovanje. Te osobenosti, a neke smo prethodno pominjali mogu se kratko skicirati na sledeći način:

1. Broj žena u populaciji starih nadmašuje broj muškaraca. U zemljama OECD-a procenat žena u grupi 65 godina i starijih iznosio je 1980. godine 59,7%. Proporcija žena u grupi 75 godina i starijih dostigla je 64,2%. Povećava se broj žena u radnoj snazi, a zatim i među kategorijom penzionera. Ove demografske karakteristike imaće bitne andragoške implikacije u pogledu izbora sadržaja i organizacije obrazovanja i učenje za stariju populaciju.

2. U pojedinim zemljama (posebno razvijenijim) nalaze se stariji koji obavljaju funkciju rada (stalno ili povremeno). To je posebno slučaj u nekim oblastima rada kao što su poljoprivreda, trgovina i druge uslužne delatnosti. Kako su i u ovim oblastima promene ubrzane, starije radnike treba podvrći obučavanju u korišćenju novih tehnika i veština. Učenje se i u ovim slučajevima javlja kao faktor uspešnijeg prilagođavanja na izmenjene okolnosti.

3. U nekim razvijenijim zemljama lansiraju se projekti aktiviranja mlađe grupe penzionera koji su zasićeni oblicima učenja i obrazovanja i koji pomažu ljudima da uspešnije prebrode tranzicioni period penzionisanja. U čitavom ovom procesu nužno je obraćati pažnju na subjektivne elemente u vezi sa ovom kategorijom stanovništva. Za mnoge je potrebno utvrđivanje novog identiteta, odučavanje od nekih ranije stečenih stavova i navika, a to zahteva ponovno učenje.

4. Iskustvo andragoškog rada sa ovom starosnom populacijom ukazuje na potrebu menjanja dosadašnjeg pristupa. Traži se *dinamički*, aktivistički pristup koji se razlikuje od defanzivnog pristupa i povlačenja. Ovaj novi pristup je u osnovi i prirodi andragoškog rada. U aktivnostima i zajedničkom radu, često na dobrovoljnoj osnovi, ljudi *otkrivaju* potrebu za

drugima, potrebu pomoći drugima, razmene iskustava, potrebu uključivanja u raznovrsne organizacije u lokalnoj zajednici, posete drugima, putovanja itd. Za ovakav aktivistički pristup zainteresovano je i društvo, jer on bitno pomaže da se prevlada izolovanost i tradicionalni uzori ponašanja u starosti.

Demografske promene i ubrzani porast stanovništva u grupaciji starijih ima direktne posledice na obrazovni sistem i organizaciju obrazovanja u celini. Potrebne su izmene u oblikovanju obrazovne politike i napuštanje dosadašnjih uzora isključivanja pojedinih delova stanovništva. To znači potrebna je jedna celovita (holistička) obrazovna politika. U neposrednoj budućnosti obrazovne ustanove mogu očekivati veoma heterogeni sastav učesnika obrazovanja, raznolike zahteve za zadovoljavanjem obrazovnih potreba. Doći će do smanjenja pritiska populacije mladih na obrazovne ustanove na različitim nivoima, i povećaće se tražnja za zadovoljavanjem obrazovnih potreba starijih. Kod razmatranja oblikovanja celovite obrazovne politike ne treba prevideti da starije stanovništvo, zbog istorijskih i drugih okolnosti, ima znatno niži obrazovni nivo u poređenju sa mladim generacijama. Podizanje obrazovnog i kulturnog nivoa starije populacije direktno se tiče sprovođenja obrazovne politike u jednom demokratskom društvu. Sama činjenica da će se obrazovni nivo starije populacije povećavati biće razlog za novim zahtevima u oblasti obrazovanja i učenja. Obrazovna očekivanja budućih generacija starijih biće *zahtevnija* od onih prethodnih generacija. Parcijalna iskustva iz pojedinih zemalja govore da su stariji sve više naklonjeni da participiraju u različite obrazovne programe. Za takvu angažovanost nije potrebna samo spremnost starije populacije, već spremnost i odlučnost svih faktora koji učestvuju u sprovođenju obrazovne politike da se stvore uslovi za takvu angažovanost: stvaranje ekonomskih uslova, pripremljenost i preuređenje obrazovnih ustanova, drugačiji pristup planiranju i programiranju, organizaciji obrazovanja i učenja, pripremljenost osoblja do drugačijeg pristupa obrazovnoj evaluaciji. To neće biti proces bez teškoća i bez problema. On neće biti samo na strani starije populacije, već isto tako i na strani onih koji oblikuju i sprovode obrazovnu politiku. Razume se da to nisu samo problemi obrazovne prirode, već znatno širi društveni problemi koje se tiču ravnopravnosti svih građana jednog društva. Biće potrebno odlučivati se za *alternativne* i potpuno drugačije opcije koje će se razlikovati od prethodnih. Da li da sa povećanjem starije populacije smanjimo dosadašnji obrazovni standard mladih i eventualno srednje generacije i onih koji "imaju" ili da starijoj populaciji uskratimo (ukinemo) socijalne pogodnosti, uključujući tu i učenje i obrazovanje. Ovaj drugi pristup, prema našem uverenju, značio bi utemeljivanje politike isključivanja kakva je do sada preovladavala. To bi, takođe, značilo eliminisanje prava na obrazovanje koje je, kako smo prethodno istakli, jedno od *osnovnih* ljudskih prava proklamovanih od strane Ujedinjenih nacija. To su teški moralni, ekonomski, socijalni (pa i obrazovni) problemi sa kojima će se u XXI veku suočiti svako društvo. Mora se polaziti od činjenice da će glavni *izvor* sutrašnjeg bogatstva jednog društva biti ljudske sposobnosti koje se stiču učenjem. Demografske promene o kojima je reč imaće implikacije na porodicu, socijalnu zastitu, i kako smo već istakli na obrazovnu politiku.

Demografske promene već utiču na porodicu i njenu strukturu. U prethodnim društvima srednjovečni su vodili brigu o starima. Oni su vodili brigu o ostarelim i bolesnim roditeljima. Ali, ovome se dodaje još jedan problem savremenog društva. Ljudi u srednjem dobu života, usled fenomena nezaposlenosti, moraju da pomažu svoje odraslo potomstvo. U mnogim sredinama mladi od 30 godina starosti su još uvek "izdržavana", zavisna lica. Oni su tzv. "sendvič generacija", ali je pitanje koliko dugo mogu da izdrže takav pritisak. Taj pritisak se vrši i na stariju populaciju. Sve se češće ukazuje da porodica treba da preuzme brigu i odgovornost o starijima. Starije generacije i primaju i daju pomoć. Pomoć starijih svojoj odrasloj deci i unucima može imati različite vidove: čuvanje dece, pomoć u kući, briga o bližnjima koji su bolesni, itd. Takva aktivnost može da *ispunjava* život starijih, čini ga

punijim i bogatijim. Prethodno smo naglasili da je jedno od osnovnih ljudskih osećanja jeste biti potreban. Žalosno je mentalno stanje starog lica kad kaže: ja nikome nisam potreban. Ispunjavanje ovog osećanja: biti potreban takođe se *uči*, ali u međugeneracijskim komunikacijama. I stariji imaju pravo da socijalna sredina podrži takvo učenje. Spremnost starijih osoba da daju i da primaju unutar porodice doprinosi njihovom samouvažavanju, doživljavanju osećanja vrednosti. Ljudi, takođe, uče da upravljaju takvom pomoći unutar porodice. Bliskost unutar porodice olakšava takvo upravljanje i usmeravanje. Na žalost svedoci smo da se takvo upravljanje vrši "na daljinu" što je ekonomski i emocionalno iscrpljujuće.

Biće potrebno u lokalnoj zajednici utvrditi postojanje profesionalnih i dobrovoljnih službi koje mogu pomoći starijima. Čitavom poslu mogu bitno pomoći i sredstva masovnih komunikacija (novine, časopisi, radio, televizija) poučavajući i slikajući starost kao normalan period ljudskog života do koga će svi stići, ako ne bude nekih teških zdravstvenih problema. Obrazovanje i učenje mogu pomoći da se otklone *predrasude* i strah od starenja. Mora se doći do saznanja da će starost stići, da je tu i da stanovništvo ubrzano stari.

Obrazovna očekivanja starijih generacija su logična i opravdana. Takva očekivanja odnose se, pre svega, na formalni sistem obrazovanja i njegove ustanove: škole, fakultete, univerzitete i centre za učenje u lokalnoj zajednici. Može li obrazovanje biti opcija koja će dati smisao u kasnijem periodu čovekovog života? Andragogija je, pored drugih disciplina, obavezna da potraži odgovor na ovo pitanje. Poslednjih decada XX veka pokrenuto je niz projekata obrazovanja na lokalnom i regionalnom nivou koji govore o ostvarivanju takvih mogućnosti. Ovde je vredno pomenuti projekte koje je pokrenuo Savet Evrope krajem osamdesetih godina XX veka u zemljama članicama, sa ciljem da se putem obrazovanja i učenja starijih pomogne u ukupnom poboljšanju kvaliteta života starije populacije. Projekti nisu imali naučni cilj u strogom smislu reči, koliko su imali uticaja na pokretanje inicijative usmerene na aktivnost starih u zemljama članicama Evropskog saveta. Realizacija tih projekata (aktivnosti) započinjala je serijom studijskih putovanja, poseta, seminara i konferencija organizovanih od strane zemalja članica Saveta Evrope. Ove aktivnosti uglavnom su se dešavale 1989. i 1990. U 1989. godini obavljena je studijska poseta i održan seminar u Nemačkoj, studijska poseta Holandiji, studijska poseta i radionica u Italiji, studijska poseta Kipru, studijska poseta i konferencija u Irskoj. U 1990. obavljena je studijska poseta Velikoj Britaniji, u Nemačkoj je održana konferencija, a takođe o obrazovanju starih održana je konferencija i u Švajcarskoj. Pozitivnost ovakvih projekata obrazovanja ogledala se u tome što su stručnjaci za obrazovanje starih, iz pojedinih zemalja, bili u prilici da se upoznaju sa različitim iskustvom, uvide njegove dobre i slabe strane, uče jedni od drugih, razmenjuju informacije i ideje o merama za pripremanje ljudi za starije doba, relevantnim obrazovnim programima, da razmotre interakcije između starijih i ostalih delova populacije unutar određene zajednice, uključivanje starijih u socijalne promene, posebno što se tiče prenošenja sposobnosti i veština, uključivanje starijih u određene elemente kulturnih aktivnosti koje sprovodi Savet Evrope (videti Council of Europe, 1989). U ove projekte bila je uključena i ranija Jugoslavija i nju je uspešno predstavljala dr. Snežana Medić. Ona je 21-24. aprila 1991. godine uspešno organizovala konferenciju na temu "*Jugoslovensko iskustvo u obrazovanju starih*". Poseta učesnika iz drugih zemalja ostvarena je u Beogradu i Ljubljani. To je, koliko je nama poznato, prvi put da se predstavi naše iskustvo obrazovanja starih široj međunarodnoj javnosti. Uspešne i interesantne priloge za pomenutu konferenciju pripremilo je više autora (S. Medić, S. Piskulidi-Čolanović, D. Vlaović-Vasiljević, S. Đorđević, S. Živanić). Ovim putem jugoslovensko iskustvo o obrazovanju starih *integrirano* je u evropsku (pre svega zapadnoevropsku) andragošku praksu. Nažalost, ratne strahote i razaranja, kao i sankcije međunarodne zajednice prekinule su ovu uspešno početu međunarodnu komunikaciju u području obrazovanja i učenja starih. No, i pored toga, pozitivna vrednost takvih aktivnosti i

danas se oseća u Srbiji. Stvorila se čitava mreža ustanova za obrazovanje i učenje starih i to ne samo u Beogradu, već i u drugim mestima Srbije.

Obrazovanje starih inicirano projektima Evropskog saveta sledi četiri glavna pravca:

Prvi pravac odnosi se na unapređenje veština starijih radnika koje su usled ubrzanog razvoja tehnologije zastarele. Stariji radnici zahtevaju usvajanje takvih veština. U nekim teorijskim raspravama ističe se da su stariji radnici manje adaptibilni na promene u svetu rada, premda ovo nije nikada precizno utvrđeno. Ono što je utvrđeno jeste činjenica da pojedini programi popravljaju (rimadijalni programi) mogu da obezbede takvo prilagođavanje.

Drugi pravac, koga smo prethodno pominjali, odnosi se na pripremanje ljudi za penzionisanje. Ovo pripremanje, učenje za uspešno ponašanje posebno je značajno za život u društvu čija se vrednost ceni prema statusu u zanimanju. Autori ističu (Bogard, 1989) da je takva tranzicija posebno teška. Nova faza života u koju se ulazi - puna je protivurečnosti između sposobnosti i iskustva sa kojima raspolažu penzionisana lica i imidža penzionisanja koji asocira na opadanje i druge stereotipe povezane sa starošću. U savladavanju takvih barijera nalazi se potreba obrazovanja, pripremanja za penzionisanje. Naglasak je na razumevanje psiholoških prepreka sa kojima će se susretati, učvršćivanje samopoverenja u vlastitu ličnost, učvršćivanje uspostavljenih socijalnih veza i potrebe stvaranja novih. Tome se dodaje potreba učenja o svojim pravima i načinima njihovog ostvarivanja.

Treći pravac realizacije obrazovnih projekata odnosi se na onu fazu života koja dolazi posle penzionisanja. Iako je ta faza povezana sa fazom priprema za penzionisanje, ona je specifičnija, duže traje i zahteva produbljenje promišljanje. Takvo učenje obuhvata sve one gerontološke probleme koje se javljaju u starom dobu, počev od čuvanja zdravlja, odnosa među polovima do različitih metafizičkih problema sa kojima se, na jedan ili drugi način, susreće starost, kao što su, na primer, "pripremanje" za smrt.

Obrazovni projekti za stare u celini su usmereni na promenu filozofije starog doba i starenja koja je marginalizovala ovu populaciju i isključivala ih iz tokova razvoja društva. Sve bi to doprinelo oblikovanju zajedničke svesti o tome šta i kako stari ljudi mogu doprineti dobrobiti društva. Za izvršavanje ovih namera moraju se oblikovati *novi ciljevi* obrazovanja i, kako smo prethodno istakli, alternativni pristupi. Na taj način uspešnije će se ostvarivati filozofija o doživotnom obrazovanju.

U čitavom ovom poduhvatu lansiranja projekata o obrazovanju starih od strane Evropskog saveta, posebno je interesantna koncepcija stvaranja *mreže* za razmenu iskustava među zemljama članicama. To je dobra polazna osnova za razmenu informacija i bitan preduslov za komparacije u ovom području obrazovanja. Takva razmena iskustava obuhvata široki spektar oblasti: pripremanje ljudi za staro doba, obezbeđivanje informacija o relevantnim programima, interakciji starih u društvu i lokalnoj zajednici, pomoć koju stari mogu pružiti drugima. Umrežavanje obrazovnih iskustava u Evropi bitno će pomoći da se populacija starih izvuče iz nepoželjne izolacije.

3. Globalne demografske projekcije starenja stanovništva u periodu od 1950-2050.

Zahvaljujući podacima Ujedinjenih nacija - Odeljenja za stanovništvo, mi smo danas u prilici da sagledamo fenomen starosti na globalnom nivou. Ti podaci pokazuju da je starenje stanovništva u obuhvaćenom vremenskom periodu bez primera u ljudskoj istoriji. To povećanje starijeg stanovništva, kako smo i prethodno istakli, praćeno je znatnim padom udela mladih ispod 15 godina u ukupnoj strukturi stanovništva. Kakva je projekcija povećanja stanovništva 60 godina ili starijih za čitav svet za period 1950-2050 najbolje se može videti na sledećem grafikonu.

GRAFIKON 1

U razvijenim zemljama je već 1998. došlo do *neravnoteže* između starije i mlade populacije. Podaci pokazuju da je starenje globalni fenomen koje se ne dešava istim intenzitetom u svim delovima sveta. U tom procesu prednjače razvijene zemlje. Starenje stanovništva ima *neizbežne posledice* na sve sfere čovekovog života od ekonomije do politike. Starenje stanovništva uticaće na ekonomski rast, štednju, potražnju, investiranje, tržište rada, poreze, penzije, zdravlje i zdravstvenu zaštitu, strukturu porodice, stanovanje, migraciju, obrazovanje itd. U političkoj sferi, starenje stanovništva uticaće na rezultate glasanja i načine izbora predstavnika koji će biti nosioci vlasti. U XXI vek svet je ušao sa blizu 600 miliona starijih osoba. To je trostruko više nego što ih je bilo pedeset godina ranije. Projekcije kazuju da će sredinom XXI veka biti dve milijarde starijih osoba i to će ponovo biti utrostručena ova starosna grupa samo u okviru 50 godina (uporedi United Nation, Population Division, 2002, str. XXVIII). Ako se posmatra stanovništvo u toku XX veka primetiće se da ono konstantno stari. Broj starih osoba stalno raste. Tako, na primer, udeo starih osoba u ukupnom stanovništvu u svetu bio je 1950. godine 8%, a 2000. godine 10%. Prema projekcijama Ujedinjenih nacija 2050. godine biće 21%. Ne previđaju se razlike koje postoje među pojedinim zemljama i regionima u svetu. Taj rast populacije starijih iznosi 2% godišnje, ali taj rast je znatno brži nego rast populacije kao celine. Kako se kretao rast starijih osoba može se videti iz populacionih piramida.

GRAFIKON 2

Prema statističkim pokazateljima najbrži rast u svetu postižu starosne grupe koje se označavaju kao veoma stari ili, kako se u literaturi susreće termin "stari-stari", a to su oni koji su 80 godina i stariji. One se sada povećavaju po stopi od 3,8% godišnje i obuhvataju više nego jednu desetinu ukupnog broja starijih osoba. Projektuje se da će sredinom XXI veka jedna desetina starijih osoba biti 80 godina i starija. Ovde se sada javlja i problem odnosa izdržavanih i oni koji izdržavaju druge. Taj odnos je veoma nepovoljan za one koji izdržavaju. Sredinom XXI veka potencijalni odnos onih koji pomažu biće četiri zaposlene osobe na jednu osobu od 65 godina i stariju. Ovo povećanje broja izdržavanih lica bitno će uticati na tradicionalni sistem zdravstvenog i socijalnog osiguranja, na izdvajanje zaposlenih za penzionerske fondove. Zavisnost, kao društveni problem, odnosno tip zavisnosti se menja. Ranije su deca i mladi bili ona kategorija stanovništva koja je bila dominantna u grupi izdržavanih lica. Danas primat u kategoriji izdržavanih lica imaju stariji. Još od sedamdesetih godina XX veka odnos zavisnosti mladih je u opadanju, a raste broj izdržavanih od 65 godina i starijih. Autori napominju (Mirkin i Wainberger, 2001) da je uticaj demografskog starenja jasno vidljiv u odnosu zavisnosti starog doba koje se povećava u razvijenim i manje razvijenim regionima u periodu od 1970. do 2050. Projekcije kazuju da će se između 2000 i 2050 odnos zavisnosti starog doba duplirati u razvijenim regionima i gotovo utrostručiti u manje razvijenim regionima (isti izvor, str. 45).

Ranije smo istakli da je u populaciji starijih više žena nego muškaraca. To znači da starenje nije "neutralno" u odnosu na pol u osnovnom demografskom odnosu. Ravnoteža se promenila u brojevima muškaraca i žena u ukupnoj populaciji. Veća je smrtnost kod muškaraca u upoređenju sa ženama. Te razlike su posebno velike među najstarijom populacijom. U 2000. godini bilo je 81 muškarac na svakih 100 žena od 60 godina i starijih, a u dobu od 80 godina ili starijih bilo je samo 53 muškarca na svakih 100 žena. U 2000. godini bilo je u svetu 63 miliona žena više nego muškaraca - starosti 60 godina i više. Taj odnos žena u pojedinim starosnim kategorijama može se videti na sledećem grafikonu.

GRAFIKON 3

Ne bi trebalo prevideti ni relacije starosti i sve veće urbanizacije koja se dešava u svetu. Sa globalnim tendencijama urbanizacije sve se više starije stanovništvo koncentriše u urbana naselja. Statistički podaci pokazuju da je 2000. godine većina starijih osoba u svetu (51%) živela u urbanim područjima. Prema projekcijama očekuje se da 2025 godine 62% starijeg stanovništva živi u urbanim područjima. Postoje, razume se, i regionalne razlike. U razvijenim regionima 74% starijih osoba su stanovnici urbanih sredina. Manje razvijeni regioni, koji su prevashodno ruralni, 37% stanovnika koji se ubrajaju u kategoriju starijih živi u urbanim sredinama. No, i pored tendencija da se starije stanovništvo koncentriše u urbana područja, podaci pokazuju da je ruralno stanovništvo sve starije zbog procesa migracije mlade populacije u gradske sredine i povratne migracije starijih osoba u ruralna područja (isti izvor, str. 46).

Parcijalne analize statističkih podataka o starenju stanovništva na globalnom nivou pokazuju da taj proces ima značajan uticaj na socijalne i ekonomske tokove svetske zajednice. Proces je dosta složen i nosi društveno i individualno obeležje. Nijedna društvena zajednica ga ne može *izbeći* ili *zaobići*. Može samo tražiti puteve njihovog najpovoljnijeg rešavanja. Starenje stanovništva posmatrano sa ekonomskog stanovišta može da dovede do nedostatka potrebne radne snage koja bi efikasno pokretala ekonomiju. Sa druge strane, kako smo prethodno naglasili, odlaskom starijih radnika iz sveta rada vrši se značajan pritisak na ekonomiju pojedinih društava putem izdvajanja sredstava za različite fondove namenjene starima (penzione, socijalne, zdravstvene). Povećanje broja starijeg stanovništva može imati uticaja i na kompetitivnost pojedinih zemalja i njihov položaj u globalnoj ekonomiji, na njihovu uspešnu integraciju. Moraju se tražiti alternativni putevi prilagođavanja promenjenim okolnostima. Čak i države "blagostanja" suočavaju se sa problemom ograničavanja određenih socijalnih prava izazvanih demografskom "revolucijom". Nužna su prilagođavanja na uslove koje donosi starenje stanovništva.

Ove promene u strukturi stanovništva tiču se, kako smo ranije istakli, posredno i neposredno obrazovanja i učenja, a pre svega oblikovanja obrazovne politike. Obrazovanje i učenje se javljaju kao dinamička snaga i na društvenom i na individualnom nivou. U globalnim promenama, kakve su ubrzano starenje stanovništva, i društvo kao kolektivitet i pojedinac trebaju da uče. Posmatrano sa stanovišta pojedinca takvo učenje treba da obezbedi održavanje ljudskog digniteta i samopoštovanja ličnosti i da doprinese fizičkoj i mentalnoj dobrobiti čoveka. Proces obrazovanja i učenja treba da obezbedi unapređenje kvaliteta života i podigne sposobnost starijih da rade i žive samostalno i što je moguće duže.

4. Ubrzano starenje stanovništva u Srbiji

Pripadnici određene profesije prikupljaju znanja radi efikasnijeg profesionalnog delovanja i uspešnijeg postizanja ciljeva i zadataka profesije. Baveći se problemom obrazovanja starih, i naši autori (Medić, 1999, Pejatović, 2003) koriste demografske podatke da bi potkrepili svoja stanovišta o potrebi i mogućnosti obrazovanja starih. No, u celini posmatrano, naša su saznanja o demografskim kretanjima nepotpuna. To se odnosi i na globalna kretanja i na saznanja koja se odnose na našu zemlju. Takvo stanje ne može biti od koristi za potpunije utemeljavanje ovog obrazovnog područja. Mi se možemo koristiti podacima do kojih dolaze demografi, ali takvi podaci često nisu šire dostupni iz objektivnih ili subjektivnih razloga. Stanje je potrebno menjati u pozitivnom smislu.

Globalni pregled starenja stanovništva u svetu dao nam je uopštenu sliku, ukazao na trendove razvoja i puteve rešavanja i razumevanja problema starosti. Razumno je pitati kakvo je stanje sa starenjem stanovništva u Srbiji. U mnogim oblastima društvenog i ekonomskog života Srbija se nalazi u grupaciji zemalja koje označavaju *začelje* lestvice prosperiteta. U oblasti starenja stanovništva, Srbija je na prvom mestu u Evropi i svetu. To znači da Srbija

ima jedno od najstarijih stanovništava u Evropi i svetu. Prema proceni eksperata Ujedinjenih nacija Srbija doživljava "demografski kolaps" (videti Ujedinjene nacije, zajednička procena situacije za Srbiju i Crnu Goru, str. 25). Razlozi su brojni. Njih demografi analiziraju i tumače. Ovde ćemo pomenuti neke. To su, pre svega, socio-ekonomske promene i ekonomska stagnacija koja je primorala mladu populaciju da traži bolje uslove života na tržištima rada drugih zemalja. Devedesete godine su bile vreme najintenzivnije pokretljivosti stanovništva na prostorima bivše SFRJ. Demografi kazuju da je samo na teritoriji bivše SFRJ u migracijama učestvovalo više miliona ljudi (Penev, 2000). Drugi razlog je niska stopa nataliteta, a povećanje stope mortaliteta. "U Srbiji je 1992. godine stopa mortaliteta bila viša od stope nataliteta, što rezultira negativnim trendom u stopi prirodnog priraštaja" (Ujedinjene nacije, str. 25). Postoji više razloga za nisku stopu nataliteta u Srbiji. Eksperti Ujedinjenih nacija ističu i ove: siromaštvo i nizak kvalitet usluga prilikom trudnoće i porođaja, sankcije i rat, sa rastom obrazovanja žena stopa plodnosti opada, ekonomska kriza, ekstenzivne migracije, propadanje preduzeća, fenomen siromaštva (isti izvor, str. 26). Kao što se vidi identifikovan je čitav niz razloga od kojih, po težini, najveću snagu imaju ratne strahote i razaranja. Nema sumnje da su starenju stanovništva u Srbiji doprinele i izbeglice, jer je mlađi deo populacije izbeglica otišao u druge zemlje, a stariji deo se zadržao u Srbiji. No, Penev napominje da su izbeglice i interno raseljena lica podeljeni na stadijume (sedmi stadijum je najstariji). Prema toj deobi, izbeglice iz Hrvatske i Bosne i Hercegovine mogu se svrstati u peti sa elementima šestog stadijuma, dok je znatno mlađe interno raseljeno stanovništvo sa Kosova i Metohije, tako da se zaključuje da su obe populacije nešto mlađe od autohtonog stanovništva iz centralne Srbije i Vojvodine koje se može svrstati u šesti stadijum (Penev, 2002, str. 3). Kako se kretalo starenje stanovništva u Srbiji u drugoj polovini XX veka može se videti iz sledeće tabele.

GRAFIKON 4

Podaci govore da je 1948. godine u Srbiji bilo 8,8% stanovništva 60 godina i starije, a 2002. taj procenat iznosi 23,1. Znači za pola veka stopa starijeg stanovništva povećala se za 14,3%. Iz analize demografskih podataka o kretanju starijeg stanovništva u nekim razvijenim zemljama videli smo da će one tek 2050. godine dostići stopu starijeg stanovništva od 21%. Mi smo "ispred" njih za čitavo pola veka. Prirodni priraštaj stanovništva na stalnoj je nizbrdici u drugoj polovini XX veka. Pad nataliteta naročito je uočljiv u devedesetim godinama XX veka. To se može videti na sledećem grafikonu.

GRAFIKON 5

U drugoj polovini XX veka produžilo se srednje trajanje života. Ono je 1948. godine za muškarce iznosilo 49,8, a za žene 54,2, a 2001. godine srednje trajanje života iznosilo je za muškarce 70,07, a za žene 75,10. Srbiju, što se tiče strukture stanovništva, karakterišu značajne regionalne razlike. Penev izveštava da je u centralnoj Srbiji i Vojvodini proces starenja bio vidno brži nego u Evropi kao celini. Prema projekcijama stanovništvo centralne Srbije i Vojvodine spadaće u grupu najstarijih populacija sveta. U svih 46 opština u Vojvodini prisutna je negativna stopa prirodnog priraštaja, izveštavaju eksperti Ujedinjenih nacija. Autori najčešće razmatraju socijalnu dimenziju nataliteta i mortaliteta. Izgleda da je problem znatno širi i da *nauka nema* još potpune odgovore na brojna pitanja nataliteta i mortaliteta. Naučnici iz oblasti medicine izveštavaju da je pre "deceniju, deceniju i po bilo oko 140 hiljada porođaja, a sada između 70 i 80 hiljada. I pobačaja je dvostruko manje. Nije stvar u tome da žene ne žele da ostanu trudne...U osnovi treba da vidimo da li je naš genom (nasledna osnova) poremećen. Ako je tako onda je to za svagda. Onda da vidimo da li je okolina poremećena" (Ljubić, 2004, str. 33). Odgovor na ova pitanja može se dobiti samo

istraživanjima. Sada se zadržavamo na nivou pretpostavki. One mogu da ukažu kojim pravcem da se istraživanje kreće.

Kada se staro stanovništvo posmatra sa stanovišta etničke strukture onda se i tu uočavaju bitne razlike. Etničke grupe: Romi, Albanci, muslimani imaju veoma mladu populaciju, dok pripadnici drugih nacionalnosti: Srbi, Crnogorci, Mađari, Hrvati i drugi odlikuje stara struktura stanovništva (videti Penev, 2002). Bilo kako bilo, starosna struktura stanovništva u Srbiji je veoma nepovoljna. To se može videti na sledećem grafičkom prikazu.

GRAFIKON 6

Ako problem starenja u Srbiji posmatramo sa stanovišta andragogije onda su potrebni naponi na promociji obrazovanja starih u različitim oblastima. I više od toga, potrebno je, putem obrazovanja, *podizanje svesti* o značaju problema starosti kako na individualnom, tako i na društvenom nivou (u sferi državnih aktivnosti, političkih zajednica na lokalnom i republičkom nivou, u sferi politike itd.). Potrebno je kolektivno i individualno "osveščavanje", traženje odgovora za probleme starosti, podela odgovornosti između pojedinih sektora društva i ekonomije kako bi se povećali demografski potencijali i život starima učinio ljudskim i snošljivijim.

U prethodnim analizama ukazano je na značaj demografije kao naučne oblasti, na korist koju pružaju demografska istraživanja za razumevanje tokova starenja i fenomena starosti. Demografska istraživanja imaju posebnu vrednost za *razumevanje* andragoških fenomena starosti i pružaju osnovu za planiranje i izvođenje andragoških akcija na lokalnom i regionalnom nivou. Prosto, u andragoškim krugovima potrebno je podizati svest o potrebi produbljenijeg razumevanja različitih aspekata starosti: društvenih, ekonomskih, političkih, psiholoških, globalnih i lokalnih.

Demografski podaci pokazuju ubrzani rast stanovništva u svim regionima sveta, u svim zemljama bez obzira na stepen njihove ekonomske razvijenosti. U tom okviru dešava se i porast starijeg stanovništva, iako na videlo izlaze regionalne razlike koje su, pored ostalog, plod istorijskog razvoja pojedinih regiona. To znači da se demografski procesi dešavaju neravnomerno što se mora imati u vidu prilikom regionalnog i globalnog proučavanja. I pored tih razlika danas u svetu prisutan je jedan zajednički imenitelj koje se sastoji u činjenici da stanovništvo svuda u svetu "stari". Mi se susrećemo sa značajnim produžavanjem čovekovog života, iako naučnici nisu u potpunosti objasnili sve faktore koji doprinose tom produžavanju. Poznato je da se dužina čovekovog života menjala u toku istorije, ali pravac tih promena bio je gotovo uvek progresivan. Ratovi i epidemije donosili su regresiju u dužini čovekovog života. U ovom procesu, naročito poslednjih decenija, primetan je fenomen da je produžavanje života veće kod žena u upoređenju sa muškarcima. Među naučnicima ne postoji saglasnost o faktorima koji utiču i izdvajaju ovaj fenomen. Naime, nisu sasvim jasno uočene faktičke razlike.

Demografski procesi u istorijskim društvima dešavali su se neravnomerno. U ranijim društvima, u strukturi stanovništva, preovladavale su mlađe grupe. Grupe stanovništva od 60 godina i starijih bile su malobrojne i nisu bile posebna briga društva. Sa razvojem ekonomije i nauke, povećanje broja starijih stanovnika skreće na sebe pažnju i društvenih faktora i pojedinih nauka. Naučnici traže odgovor na pitanje kada počinje starost, šta je prouzrokuje, da li je starost jedinstven proces ili se on razlikuje po svojim osobenostima u pojedinim fazama starenja, može li se oblikovati jedna razumna periodizacija starosti itd. U tom okviru postoji još dosta prostora za naučne izazove pojedinih disciplina uključujući i andragogiju. Ono što je posebno važno za andragogiju jeste potpunije poznavanje karakteristika starosti. Obrazovanje i učenje, u odnosu na populaciju starih, javlja se kao agens promena i to u više sfera čovekovog života. U tom pogledu pokreću se u svetu brojni projekti čiji je cilj da čovekov

život učine *smislenim* i vrednijim življenja. Stariji radnici se obučavaju u korišćenju novih načina rada, uče nove tehnike i veštine, "odučavaju se" od ranije usvojenih tehnika i veština koje je savremena tehnologija prevazišla. Lansiraju se projekti za buduće i sadašnje penzionere. U takvim projektima učenja teži se da se olakša tranzicija iz jedne faze života u drugu koja čoveku i drugima pruža nove, pa i nepoznate izazove. U čitavom ovom procesu lansira se nova filozofija života, a to je *aktivnost*, za razliku od prethodnih pristupa i filozofije "mirovanja" u starom dobu.

Demografske promene imaju uticaj na obrazovni sistem i organizaciju obrazovanja u jednoj zemlji. Biće potrebno ne samo deklarativno prihvatanje, već i praktično ostvarivanje filozofije o doživotnom obrazovanju, jer ona podrazumeva da se iz obrazovanja ne isključuje nijedna starosna kategorija. Obrazovanje i učenje su *osnovna ljudska prava* i glavni stubovi savremene demokratije. Demografske promene značajno utiču i na savremenu porodicu, njenu strukturu, načine komuniciranja među generacijama, emocionalnu i socijalnu stabilnost, identitet i samoostvarivanje i samopotvrđivanje ličnosti. Stari treba da dožive osećanje da su potrebni. Prepreke na tom putu nisu male. U savremenom svetu rastu obrazovna očekivanja starih. Projekti pokrenuti devedesetih godina XX veka u okviru Evropskog saveta, pokazuju da se takva očekivanja mogu ostvariti. pristupi su različiti, ali koncepcija umrežavanja projekata iz različitih zemalja pokazala se plodotvornom, posebno u razmeni informacija i iskustava.

Fenomen starosti sagledava se i na globalnom nivou. Za sliku starosti na globalnom nivou posebno su zaslužne Ujedinjene nacije i njeno Odeljenje za stanovništvo. Podaci koje pružaju Ujedinjene nacije govore da danas u svetu postoji *neravnoteža* između mlađe i starije populacije. Smanjuje se udeo mlađe populacije, a sve ubrzanije povećava udeo populacije starih. Svuda u svetu, kao tendencija, povećava se udeo izdržavanih lica starijih godišta, a takvo stanje predstavlja pritisak na različite fondove: penzione, zdravstvene i socijalne.

Analiza starosne strukture u svetu povezuje se sa sve većim problemom urbanizacije. Urbanizacija privlači starije po dva osnova. Prvi je u tome što mladi napuštaju ruralne sredine u potrazi za poslom i udobnijim načinom življenja, a drugi je u tome što se i stariji pod različitim uslovima sve više preseljavaju u urbane sredine koje nisu, niti spremne niti u mogućnosti, da rešavaju nagomilane probleme starih. Tako se dešava da u pojedinim sredinama i do 70% starih živi u urbanim sredinama. U ruralnim sredinama ostaje da živi mali broj veoma ostarelih lica. Primećeno je da se dešava blagi pokret starih (u pojedinim zemljama) od urbanih ka ruralnim sredinama i to su uglavnom ona lica koja imaju ekonomske mogućnosti, a ne mogu da izdrže *neljudske* uslove života u gradskim četvrtima.

U celini posmatramo, proučavanja pokazuju da starenje i starost imaju bitan uticaj na sve sfere života čoveka i društva: ekonomske tokove, upravljanje, političke procese, socijalne službe, obrazovanje, zdravstvenu zaštitu, stambenu politiku, turizam, itd. U nekim zemljama privatni i javni sektor stvaraju "industriju starosti". Mnogi sektori savremenog društva zasnovali su svoju delatnost na "industriji starosti". Kao što analize, pokazuju ne samo što se starost ne može zaobilaziti i ignorisati, već su njeni problemi i njihovo rešavanje u srži dinamike pojedinih društvenih tokova.

Globalno proučavanje starenja i starosti predstavlja dobru osnovu za sagledavanje populacionih promena u Srbiji. Kakva su saznanja o demografskim kretanjima u Srbiji? Ona su *iznenađujuća* i *razočaravajuća*. Srbija danas doživljava "demografski kolaps". Ona ima najstarije stanovništvo u Evropi i svetu. Toliku stopu starog stanovništva mnoge razvijene zemlje doseći će tek 2050. godine. Brojni su razlozi koji su doveli do tako drastičnih demografskih promena: preseljenje stanovništva, ratne strahote i razaranja, ekonomske sankcije, siromaštvo, nizak fertilitet i povećani mortalitet itd. Ono što najviše iznenađuje jeste činjenica što nema *društvenog odgovora* na brojne probleme starosti. Potrebno je društveno "osvešćivanje", razvoj društvene i individualne svesti o sveprisutnim problemima starosti.

Ovako nagomilane probleme mogu rešavati samo oni koji će tek ući u kategoriju starih, a oni taj ulazak ne mogu izbeći.

Beleške

1. М.Д. Александрова (1974), *Проблеми социальной и психологической геронтологии*, ИЛТУ.
2. А. Рубакин (1979), *Похвала старости*, С. Россия, Москва.
3. L. Lowy and D. O'Conner (1986), *Why Education in the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
4. G. Bogard (1989), *Adult Education and Social Change*, Council of Europe, Strasbourg.
5. A. Pejatović (2003), *Obrazovanje i kvalitet života odraslih*, doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
6. H. de Jouvenel (1988), *The aging of the population in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
7. Council of Europe (1989), *European Cooperation on Education*, Strasbourg.
8. S. Medić (1991), *Experiences and Perspectives on the Education for older people in Yugoslavia*, Belgrade Conference, Belgrade.
9. S. Medić (1991), *The Concept of the University of the Third Age*, Belgrade Conference, Belgrade.
10. S. Piskulidi-Čolanović (1991), *The Old in Educational Missions of TV Belgrade*, Belgrade Conference, Belgrade.
11. D. Vlaović-Vasiljević (1991), *Specific Experience of Institutions for Social Care of Eldery in the field of Educational*, Belgrade Conference, Belgrade.
12. S. Đorđević (1991), *Establishment of an International Institute on Aging in Yugoslavia*, Belgrade Conference, Belgrade.
13. Gerontological Center Subotica (1991), *Organization and Functioning of the Gerontological Center Subotica*, Belgrade Conference, Belgrade.
14. G. Bogard (1989), *Adult Education and Social Change*, Council of Europe, Strasbourg.
15. United Nations, Population Division (2002), *World Population Aging: 1950-2050*, United Nations.
16. S. Mirnin and M.B. Wainterger (2001), *The Demographs of Population Aging*, United Nations Population Bulletin, No. 42/43.
17. Ujedinjene nacije (2003), *Zajednička procena situacije za Srbiju i Crnu Goru*, Beograd.
18. G. Penev (2002), *Demografsko starenje u Srbiji, Evropi i svetu u drugoj polovini 20. veka i perspektiva za 21. vek*, Šesti gerontološki kongres Jugoslavije, Vrnjačka Banja.
19. Republički zavod za statistiku (2003), *Srbija u brojkama 2003*, Beograd.
20. A. Ljubić (2004), *Žene nam ne ostaju trudne*, "Viva", br. 158.

Četvrti deo

KOMPARATIVNE PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA STARIH

1. Značaj komparacija za razumevanje učenja starih

Komparativna istraživanja sama po sebi su dosta složena. Kada se primenjuju na jedno mlado područje, kao što je obrazovanje i učenje starih, ta složenost se povećava. Međutim, komparativni pristup proučavanju andragoških fenomena (ma u kom području se on primenjivao) pomaže nam da *potpunije* razumemo, ne samo proces starenja i starosti, već i osobenosti organizacije učenja starih. Komparacija se ovde javlja kao jedan od logičkih vidova *saznavanja* koja je povezana sa drugim vidovima saznavanja: dedukcijom, indukcijom, generalizacijom. Komparacija je jedan aspekt ljudskog mišljenja koji ima duboke korene u proučavanju obrazovanja i učenja odraslih.

U mnogim zemljama širom sveta postoji veoma razučena praksa i raznovrsno iskustvo učenja u ovom periodu čovekovog života, ali uprkos takvom iskustvu do podataka se dosta teško dolazi, kao što je to slučaj sa čitavim područjem obrazovanja i učenja odraslih. Obrazovanje i učenje starih deo je širokog područja (sa posebnim osobenostima) obrazovanja i učenja odraslih. Ono se kao obrazovno područje (u teorijskom i praktičnom smislu) počelo da konstituiše sedamdesetih godina XX veka, uprkos činjenici da neki autori pokušavaju da ga izdvoje iz područja obrazovanja odraslih. Afirmaciji područja učenja starih najviše su doprineli andragozi (i u teorijskom i u praktičnom smislu). Potvrdu za to možemo naći i na nacionalnom i na globalnom nivou. Tako je, na primer, na Petoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih koju je 1997. godine organizovao UNESCO bila organizovana posebna sesija na temu "*Učenje odraslih i starenje stanovništva*". Raspravljalo se o problemima povezanim sa obrazovnim potrebama i zahtevima starijih ljudi u različitim zemljama i regionima sveta; da se prouče i, po mogućnosti, procene politike obrazovanja koje se odnose na starije ljude i da se podstakne buduća aktivnost u ovom području na regionalnom i međunarodnom nivou. Posebna pažnja bila je posvećena projektima obrazovanja za starije ljude. Kao rezultat tih napora, Ujedinjene nacije su 1999. godinu proglasile "*Godinom starijih ljudi*" (UNESCO Institute for Education, 1997, str. 3). Pojedine regionalne organizacije i njihove aktivnosti u području obrazovanja i učenja starih imale su komparativne dimenzije. Mi smo prethodno pomenuli doprinos Evropskog saveta. Ovim aktivnostima treba dodati i doprinos međunarodnih profesionalnih organizacija kao što su, na primer, Međunarodno gerontološko udruženje koje je na svojim kongresima, pored ostalih tema, razmatralo i ulogu obrazovanja i učenja u životu starih. Na taj način, na međunarodnom nivou, pojavila se misao o potrebi i mogućnosti učenja starih. Širenje istraživačkih rezultata o fizičkim i kognitivnim sposobnostima u starom dobu doprinelo se suzbijanju predrasuda i načinima posmatranja starih. Unutar obrazovanja odraslih postepeno se izgrađivao *pozitivan* aspekt starenja. Na taj način obrazovanje odraslih je doprinelo pomaganju i uspešnom starenju. Stvorile su se brojne ustanove i organizacije koje brinu o učenju starih koje samo pre nekoliko decenija u svetu nisu postojale. Postojeće obrazovne ustanove, posebno univerziteti i visoke škole postale su osetljivije i prijemčivije za potrebe starih. Ovo je posebno prisutno u najrazvijenijim zemljama. Čitava ta obrazovna aktivnost bitno je doprinela da se stari shvataju kao *pozitivna snaga* društva. To novo shvatanje počelo se da se reflektuje na programiranje i ukupnu organizaciju učenja starih. Potrebno je pomenuti i aktivnosti onih organizacija i ustanova kojima obrazovanje i učenje nisu glavno područje delatnosti. To su organizacije poslodavaca, religijske organizacije, organizacije penzionera, sindikati itd. Sve su se one, na jedan ili drugi način, trudile da stariji, putem obrazovanja, potpunije razumeju probleme sa kojima se suočavaju: pitanje zaštite zdravlja, planiranje utroška smanjenih prihoda, kvalitetno sprovođenje života, očuvanje ranijih i uspostavljanje novih socijalnih kontakata, izgrađivanje adekvatne lične filozofije života itd. Sve ove aktivnosti, i mnoge druge, koje ovde nismo naveli, bitno su doprinele da se prošire područja sadržaja, stvori mogućnost u lokalnoj sredini da se zadovolje obrazovne potrebe starih, da se prošire njihovi interesi i mimo svakodnevnih

zadovoljavanja egzistencijalnih potreba održavanja života. U isto vreme pokrenuti su i projekti istraživanja o potrebama i mogućnostima učenja starih.

Iako staro doba izmiče definicijama, u andragoškoj literaturi ima takvih pokušaja (Stanford, Pritchard, 1978, Đorđevska – Popovska, 1990). Prema Đorđevskoj – Popovskoj "starenje je dugotrajan, normalan, neizbežan proces spontanog samorazvoja u kome kontinuirano dolazi do promena u strukturi i funkcionisanju organizma koje vode ka sve većem ograničavanju sposobnosti adaptacije na životne uslove" (isti izvor, str. 8). Definicija starosti zavisi od primenjenih kriterijuma, a kriterijumi mogu biti: biološki, psihološki, socijalni, broj godina života, okolnosti u kojima čovek živi itd. U određenim sredinama žena u četrdesetim godinama može po srodstvu biti baka, ili muškarac deda, a u drugim sredinama te nazive mogu steći u sedamdesetoj godini. Ma koji kriterijum uzet pojedinačno ne prikazuje stanje celovito. Više autora sa pravom povlače *razliku* između starenja i starosti ističući da je starenje proces koji traje tokom čitavog čovekovog života, a starost je stanje u kome se nalazi ljudska jedinka. Komparativna proučavanja pokazuju da se u različitim socijalnim sredinama za osobe u kasnijim godinama koriste različiti pojmovi: stariji, postariji, starije osobe, stariji odrasli, stariji građani, stari, osobe trećeg doba. Čak su prema ovom poslednjem nazivu nastale i posebne ustanove (univerziteti za treće doba) za učenje starih. Sam pojam "treće doba" je eufemizam (lepša reč) za označavanje ovog perioda čovekovog života. Deoba na prvo doba (kada se uči i priprema za život), drugo doba (kada se radi) i treće doba (kada se dezangažuje, miruje) je sporna. Komparativisti u andragogiji znaju da adekvatno definisanje starog doba zahteva razmatranje kulturnih, hronoloških i funkcionalnih faktora, jer svako društvo posmatra starije stanovništvo iz osobene perspektive. Kao što smo prethodno istakli, među autorima ne postoji saglasnost o preciziranju kada počinje staro doba. U nekim zemljama uzimaju odlazak u penziju, ali i on je različit u različitim zemljama. Ono sa čime se autori u svetu slažu jeste činjenica da stariji ljudi *ne čine homogenu* grupaciju, već se karakteriše individualnošću i raznovršnošću i u fizičkom i u mentalnom stanju. Oni imaju različite životne stilove, imaju različito iskustvo, nivoe obrazovanja, sposobnosti i mudrosti.

Sa stanovišta međunarodne perspektive uočava se da su se poslednjih decenija desile značajne promene u odnosu na starije stanovništvo, posebno u odnosu na one koji su tek ušli u prvu fazu starosti. Traže se nova socijalna rešenja. Jedno od njih je i uključivanje obrazovanja kao bitnog činioca uočavanja problema i dolaženja do rešenja. U razvijenijim zemljama posebno se radi na poboljšanju statusa starih, kako sa strane javnog, tako isto i sa strane privatnog sektora. Napori se ulažu u poboljšanju funkcionisanja starijih osoba, posebno onih koji su ostali u svojim kućama, kao i o njihovom osposobljavanju da budu dovoljne same sebi. Na ovom poslu posebno su angažovane brojne organizacije (gerontološka društva, Crveni krst, zdravstvene službe za pomoć u porodici) na lokalnom nivou. U nekim delovima sveta pojedinci dožive duboku starost, bez značajnih znakova fizičkog, mentalnog i emocionalnog opadanja. U zadovoljavanju potreba starih prvenstvo se daje ljudskom *preživljavanju* i poboljšanju kvaliteta života gde se ubrajaju prihodi, zaštita zdravlja, obezbeđenje stanovanja, ishrane, transporta itd. Poslednjih decenija pažnja se posvećuje duhovnim potrebama, samorealizaciji putem raznovrsnih aktivnosti. Društvo, kao celina, preuzima u tom području značajan deo odgovornosti. Što se tiče učenja starih, posmatrano sa stanovišta međunarodne perspektive starije osobe su učestvovala u onim oblicima i programima koji ne vode do diplome ili svedočanstva. Starije osobe mogu da se uključe i u redovne programe koji vode do diplome, ali broj takvih nije impresivan. Od ove aktivnosti izuzimamo one koji studiraju na otvorenim univerzitetima tipa britanskog Otvorenog univerziteta. No, u svetu se još uvek susreću sa predrasudama da starije osobe ne mogu učiti, da se teško prilagođavaju i menjaju. Poslednjih decenija gerontološka i andragoška literatura puna je izveštaja istraživačkih timova koji pobijaju ove predrasude. Ukazuje se na alternativne metode i na komunikaciju nastavnika koje mogu pospešiti učenje u starijem dobu. Teorijski

se, od strane andragogije, oblikuju alternativne metode i programi u cilju zadovoljavanja obrazovnih potreba starije grupe učenika. Ustanove formalnog obrazovanja sve više, poslednjih godina, preuzimaju odgovornosti u području učenja starih.

2. Oblikovanje svetskog iskustva u obrazovanju starih

U ovoj studiji susreli smo se sa problemom pristupa komparativnom proučavanju obrazovanja i učenja starih. Pitanje koje je bilo pred nama odnosilo se, pre svega na to kako takvo iskustvo stečeno na širokom prostoru i u različitim kulturama i civilizacijama sažeti i prezentirati čitaocima. Odlučili smo se da pođemo od *glavnih* svetskih regiona: Evrope, Severne i Južne Amerike, Australije, Azije i Afrike i unutar tih regiona obrađujemo pojedinačne slučajeve, metodom proučavanja slučajeva (case study) i iznesemo nacionalna iskustva stečena u oblasti obrazovanja i učenja starih. Imali smo u vidu činjenicu da su takva iskustva najbogatija u dva najrazvijenija regiona: Evropi i Severnoj Americi, kojima se pridružuje i Japan. Koristeći tehniku džaksta pozicije (juxtaposition) tj. nizanje jednog pored drugog, obrađivali smo svaku pojedinu odabranu zemlju i prezentirali njena iskustva. Posle izloženih sadržaja tražili smo sličnosti i utvrđivali razlike. Posle su sledile generalizacije. Postupak metodološki složen, ali nam se činio najplodotvorniji. O tome će čitaoci moći da se uvere iz narednih delova studije.

2.1. Iskustva iz pojedinih evropskih država

Najveći broj jedinica za analizu odabrali smo iz Evrope. Sa starom tradicijom i kulturom Evropa nam je ponudila najbogatije iskustvo. Nažalost, zbog nedostatka informacija i raspoloživih podataka, u ovoj studiji ostale su prikraćene zemlje Istočne Evrope, sa nadom da će buduće studije to nadoknaditi.

1. Francuska. Francuska sa svojom kulturnom tradicijom proćula se sa univerzitetima za treće doba (Univerzite du troisi me age), ustanovama za obrazovanje i učenje starih. Prvi takav univerzitet osnovan je u Tuluzu (Toulouse) 1973. godine. Univerziteti kao akademske ustanove u Francuskoj i u kontinentalnoj Evropi, nisu poklanjali mnogo pažnje obrazovanju odraslih, što nije slučaj sa Velikom Britanijom u kojoj univerziteti još od XIX veka na jedan ili drugi način omogućavaju obrazovanje i učenje odraslih. Zakon koji je 1971. godine usvojen u Francuskoj omogućio je da se 1% radne snage može vratiti obrazovanju, uveo je odgovarajuću restrikciju što se tiče dostupnosti starih obrazovnim dobrima i mogućnostima. Tako se kontinuirano obrazovanje (Formation continue) ograničilo na zaposlene. Odgovarajući na restrikcije takvog zakona nastali su i univerziteti za treće doba. Pojedini francuski autori (Pierre Brasseur, 1975) isticali su da ove nove ustanove otkrivaju korist i uživanje u obrazovanju (navodimo prema Lowy and O'Connor, 1986). Sa univerzitetima za treće doba obrazovanje je dobilo novo značenje. U stvari, mislilo se da je to povratak na ranije tradicije obrazovanja iz predindustrijskog perioda koje je imalo op teobrazovni (liberalni) karakter i obuhvatalo je uglavnom dokoli arsku klasu. Obrazovanje koje pružaju univerziteti za treće doba usmereno je uglavnom na *ličnost*, a ne na proizvodnju, da se "bude", a ne da se "radi". To je humanistička vizija obrazovanja koja nije hronolo ski (dobno) ograničena i koja se odvija u toku čitavog života. Više autora u andragogiji (Lowy and O'Connor, 1986, Hubbard, 1976, Stanford, Pritchard, 1978,  or evski-Popovska, 1990, Knox, 1993) analiziraju iskustva univerziteta za treće doba i procenjuju njihovu prednost za andragošku praksu. Oni ih upoređuju sa sličnim ustanovama nastalim u drugim zemljama. Temeljnu ocenu rada ovih ustanova za obrazovanje starih dao je engleski andragog Grumbri  (B. Groombridge, 1985). On je smatrao da su starije osobe ograni avane da učestvuju u radu francuskih univerziteta, a takvo učešće omogućeno je osnivanjem univerziteta za treće doba. To je uticalo i na ostale univerzitete u kontinentalnoj Evropi. Do formiranja univerziteta za treće doba univerziteti, kao akademske ustanove, brinuli su se o obrazovanju mladih koje vodi do sticanja diplome u određenoj profesiji i sprovođenju istraživanja u pojedinim naučnim

oblastima. Pojedini autori misle da će univerziteti za treće doba izvršiti *pozitivan uticaj* na tradicionalno univerzitetsko obrazovanje u smislu transformacije ovih ustanova i uvođenja alternativnih oblika obrazovanja. Starije osobe nisu motivisane za diplome i promocije putem obrazovanja, već su slobodne da budu kreativne i da putem obrazovanja, u njegovim alternativnim oblicima, doprinesu ostvarivanju i ispunjavanju svoje ličnosti. One su spremne da uče i traže da u tom procesu budu *tretirani kao zrele* ličnosti. To su razlozi da se kod starijih vraća poverenje u obrazovanje.

Kada razmatramo osnivanje univerziteta za treće doba u Francuskoj, bitno je istaći da su francuski univerziteti prihvatili ovakve obrazovne aktivnosti za starije. Kursevi se, uglavnom, održavaju na univerzitetu, ali van redovne akademske godine. Osnovni programski model čine dve šestonedeljne sesije i međusese u toku leta. Primaju se sve starije osobe bez obzira na njihovo prethodno obrazovanje. Pored tradicionalnih predavanja, na raspolaganju su različiti programi socijalnih, kulturnih i fizičkih aktivnosti. Ono što je interesantno jeste nastojanje da se uspostave kontakti sa mladim studentima radi razmene iskustava u učenju.

Univerziteti za treće doba proširili su se prvo na druge delove Francuske, pa na zemlje u kojima se govori francuski, pa na druge zemlje Evrope. Tako su ove ustanove za učenje starih postepeno sticale međunarodnu reputaciju. U 1981. godini u svetu je radilo 170 univerziteta za treće doba u kojima se obrazovalo 125.000 starijih lica. Formirala se i Međunarodna federacija univerziteta za treće doba (Đorđevska-Popovska, 1990). Iz rada univerziteta za treće doba nastale su i aktivnosti usmerene na pretpenzionersko obrazovanje.

Delatnost univerziteta za treće doba sa komparativnog stanovišta je posebno interesantna. Ona pokazuje kako se jedna *ideja ostvaruje* u određenoj kulturnoj sredini, širi dalje i prihvata u originalnom vidu ili modifikovana od strane drugih kulturnih sredina i postaje prihvaćena na globalnom nivou. Organizacija i programska usmerenost ovih ustanova za učenje starih traži produbljenje andragoško proučavanje.

2. Velika Britanija. Kao što je to slučaj sa drugim zemljama zapadne Evrope tako i u Velikoj Britaniji stanovništvo ubrzano stari. Opada stopa rađanja, a srednja veličina života se produžava. To znači da se broj starijih ljudi povećava, ali u isto vreme smanjuje se broj mlađih ljudi. Porodična struktura doživljava izmene. Država "blagostanja" preispituje svoju politiku prema starima imajući u vidu ekonomsku i socijalnu politiku. Sa tog stanovišta briga za stare se iz područja zaštite postepeno prenose na područje obrazovanja.

Velika Britanija je tradicionalno (istorijski) imala pozitivan stav prema obrazovanju odraslih. Delovao je čitav javni i privatni sektor usmeren da odrasle podstakne u učenju. Delovalo je i deluje niz udruženja koja u svojim programima imaju kao cilj pomaganje odraslim u učenju. Ipak, učenje starih nije bilo posebno naglašavano, sve do dramatičnih demografskih promena. Počelo se prvo sa programima za pripremanje za penzionisanje. Prvi takav kurs pripremanja za penzionisanje organizovan je u Velikoj Britaniji 1955. godine. Od tada se ti programi umnožavaju. U njihovo sprovođenje aktivno je uključeno Udruženje za obrazovanje radnika (W.E.A.) i brojna druga udruženja. Njima se pridružuju i sindikati koji za svoje članove organizuju kurseve pripremanja za penzionisanje. Treba naglasiti i aktivnosti drugih organizacija i udruženja kao što su: Nacionalni savet za zaštitu starih ljudi, Udruženje za pretpenzionisanje Velike Britanije, Udruženje Brižna starost, Udruženje za gerontologiju obrazovanja, Udruženje za učenje u kasnijem životu, klubovi za učenje starih, itd.

U ranijim periodima razvoja međunarodnog pokreta za obrazovanje odraslih britansko iskustvo bilo je predmet, ne samo proučavanja, već i preuzimanja i kopiranja, kao što je to bio slučaj sa univerzitetskom ekstenzom, udruženjem za obrazovanje radnika, obrazovnim setlmentima (naseobinama), itd. Poslednjih decenija XX veka Velika Britanija preuzima od francuske univerzitete za treće doba. Ove ustanove "prelaze" kanal i učvršćuju se na britanskom tlu. Iznenadujuće, ali se desilo. Univerziteti su se proširili u komunama srednje veličine. Neki autori (Knox, 1993) izveštavaju da u području metropola nije bilo dovoljno

interesovanja za ovakve ustanove namenjene učenju starih. Programska orijentacija obrazovanja starih usmerena je, uglavnom, na programe pretpenzionisanja, zdravstvenog obrazovanja kao i na programe različitih kulturnih aktivnosti koje nude pojedine ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih. Stari u većem broju prate i programe Otvorenog univerziteta koji se prenose preko sredstava masovnih komunikacija, a naročito one programe koji imaju kulturne dimenzije.

Devedesetih godina XX veka pokrenuto je nekoliko pilot programa u oblasti učenja starih. Posebno je interesantan pilot-program pokrenut na Univerzitetu u Glazgovu pod nazivom "*Učenje u kasnijem životu*". Oni koji su pokrenuli takvu inicijativu pošli su od saznanja da mali broj starih učestvuje u programima za odrasle koji se sprovode u večernjim časovima u ustanovama i organizacijama za obrazovanje odraslih. Oni su želeli da organizuju učenje za stare u toku dana. Njihove ciljne grupe bili su ljudi pedeset godina i stariji. Počelo se 1987. sa 200 učenika, da bi ih 1997. bilo 2000. Najveće povećanje učesnika bilo je u starosnoj kategoriji od 50 – 59 godina (videti UNESCO, Institute for Education, 1997). Programi su privukli znatnu pažnju starijih koji su se sami organizovali i osnovali svoju udruženje. Udruženje je organizovalo klubove za učenje, kulturne aktivnosti, društvene aktivnosti, studijska putovanja, izlete itd. Može se zaključiti da učenje starih u Velikoj Britaniji ima *široku* organizacionu i programsku osnovu sa osloncem na same učesnike procesa učenja. I na ovom primeru vidimo da jedno učenje potencijalno deluje na dalje učenje, kako bi rekli socijalni psiholozi - akcija rađa reakciju.

3. Nemačka. Nemačka u celini je jedna od vodećih evropskih država u kojoj se povećava broj starijeg stanovništva. Prema statističkim podacima u 1999. godini broj stanovnika od 60 godina i starijih iznosio je 20%, a predviđa se da 2030. godine dosegne stopu od 40%. Ovaj trend povećanja starijeg stanovništva praćen je promenom porodične strukture. Podaci pokazuju da Nemačka ima najveći broj pojedinačnih domaćinstava u Evropi (videti Hattion – Yeo, Ohsako, 1999, str. 26)

U celini posmatrano, stariji ljudi u Nemačkoj su prisutni u mnogim područjima društvenog života. Takva aktivnost varira u pojedinim starosnim grupama. Tako, na primer, doba od 50 do 75 godina (u literaturi nekad označavani kao "mlađi" stari) razlikuju se u stilovima života, biografijama i vrednostima od grupe 75 godina i starijih. Svaka generacija starih traži svoje životne stilove što se manifestuje u korišćenju dokolice, uključivanju u programe učenja i izboru drugih aktivnosti u lokalnoj sredini. Još dolazi do izražaja pitanje kako različite generacije mogu živeti zajedno i promišljeno u jednom istom društvu kome pripadaju. Mlađi odrastaju u svetu koji se ubrzano menja. Produžava se adolescencija do 30 godina, produžava se ukupno školovanje mladih, a sa druge strane stariji žive sve duže posle penzionisanja. Stariji su u prilici da se prilagođavaju svetu koji se stalno menja, ako ne žele da budu marginalizovani i društveno "odbačeni". Istraživači su našli da postoji sve više sličnosti među generacijama koje se potkrepljuje različitim aktivnostima i stilovima života: modernizacijom, vesternizacijom, obožavanjem mladosti, putovanjima, bavljenje sportom i fizičkim vežbama. Sve to postaje zajednička snaga brojnih generacija. U Nemačkoj se jasno očituje da se princip seniornosti (da stariji ljudi poučavaju mlađe) sve više napušta, a prihvata se princip modernizacije čija se suština izražava u činjenici da mladi ljudi sve više uvode starije u različita područja aktivnosti i ljudskog življenja.

Sa druge strane, takođe se primećuje sve veći uticaj starijih učenika na obrazovne ustanove. Stariji sve više zahtevaju obrazovanje, ali ne ono koje je isključivo spolja nametnuto, već traže ona znanja koja će podstaći njihovu *samousmerenost*, doprineti emancipaciji ličnosti i dinamičkoj i aktivističkoj saradnji sa drugima. Pristup obrazovanju i učenju starijih je holistički i obuhvata sve aspekte ljudskog života: fiziološke, somatske, psihološke, emocionalne, kognitivne, uspostavljanje socijalnih kontakata i kontakata sa ekološkom i društvenom sredinom. U izvršavanju ovih uloga i zadataka učenje i obrazovanje

ima ključnu ulogu. Ono nije ograničeno isključivo na obrazovne ustanove ili na agencije za socijalni rad. To ove ustanove i agencije ne oslobađa obaveza da stvaraju prilike i mogućnosti za obrazovanje i učenje starih u organizacionom i programskom smislu.

U Nemačkoj postoje različite mogućnosti za obrazovanje i učenje starih. Počelo se sa osnovnim programima pretpenzionisanja. Njih je organizovao Psihološki institut univerziteta u Bonu posle istraživanja problema koji se javljaju pre i posle penzionisanja. Od sredine sedamdesetih godina XX veka osnivaju se univerziteti za treće doba. Interesantno je da su ti univerziteti nastali na inicijativu univerziteta kao akademskih ustanova. Ovo napominjemo zbog toga što su se nemački univerziteti dugo opirali da preuzmu direktnu ulogu u obrazovanju odraslih. Ta uloga bila je više indirektna i ogledala se u istraživanju i pripremanju andragoškog osoblja. Univerziteti za treće doba nude različite programe. Na univerzitetima se prihvataju stariji u redovnim kursovima i podstiču nastavnici koji se interesuju za proučavanje problema starih kao što su nezaposlenost i rano penzionisanje. U obrazovanju i učenju starih učestvuju i druge andragoške ustanove kao što su narodne visoke škole, centri za obrazovanje odraslih, zatim religijske organizacije, sindikalne organizacije, političke partije koje iniciraju međugeneracijske dijaloge i obrazovanje na daljinu. Andragozi su takođe inicirali i sprovodili istraživanja o starima i njihovom obrazovanju. Među istraživačima problema učenja i obrazovanja starih posebno se istice Pegeler (F. Pöggeler) koji je sproveo empirijska istraživanja o obrazovanju starih. U njemu autor obrađuje položaj žena, probleme starijih grupa stanovništva, njihov nivo obrazovanja, odnos dece i starijih, motivaciju i druge interesantne probleme koji se odnose na obrazovanje starih (videti F. Pöggeler, 1975).

4. Nordijske zemlje. Nordijske zemlje su geografski pojam i obuhvataju Dansku, Švedsku, Norvešku i Finsku. One su više od geografskog pojma i predstavljaju jednu socijalno-kulturnu sredinu koja ima mnogo zajedničkog i u istorijskom i u savremenom smislu reči. Nordijske zemlje i njeni narodi i u savremenosti nastoje da približe i prožimaju svoju kulturu i obrazovanje. U tom cilju formiran je Nordijski savet koga sačinjavaju ministri za obrazovanje i kulturu koji prati tokove kulturne i obrazovne delatnosti u ovim zemljama. I pored određenih specifičnosti andragoška praksa u ovim zemljama predstavlja jednu celinu pa je opravdano tako je i posmatrati. To jedinstvo ima istorijske korene koji dosežu do Grundvigovih narodnih visokih škola u XIX veku. Tako je sa ukupnom praksom obrazovanja odraslih, pa i praksom obrazovanja i učenja starih. Ona je oličena u pokretu narodnih visokih škola, studijskim kružocima, pokretu za obrazovanje radnika i pokretu obrazovanja na daljinu. Ideje iznedrene u ovim pokretima prožimaju kulturu i obrazovanje odraslih ovih severnih zemalja.

Danska u tom pogledu ima najdužu tradiciju i bogato andragoško iskustvo. Još početkom XX veka (1910) osnovana je privatna organizacija sa dvostrukim ciljem: pomaganja starijim ljudima da pomognu sami sebi i njihovo osposobljavanje da nastave da budu aktivni članovi zajednice. Ove ideje, u mnogim zemljama, pojavljuju se tek na početku XXI veka. Početkom sedamdesetih godina XX veka u Danskoj počinju da se organizuju pretpenzionerski kursevi za one koji će uskoro izaći iz sveta rada. Održavanje takvih kurseva podržale su narodne visoke škole, večernje narodne visoke škole, udruženja za obrazovanje radnika, narodni univerziteti i druge ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih. Organizovanju obrazovanja starih pridružili su se sindikati, Crveni krst i neke političke partije sa ciljem da putem učenja poboljšaju kvalitet života starih.

Švedska, zemlja "blagostanja", ima staro stanovništvo. Šveđani odlaze u penziju sa 67 godina starosti, ali prema novom vladinom projektu, usled nedostatka radne snage, to treba da bude sa 79 godina starosti. U Švedskoj ima 17,5% stanovništva 65 godina u starijih u odnosu na ukupno stanovništvo. Oni sa 80 godina i stariji čine 5% ukupnog stanovništva. Predviđa se

da će 2020. godine biti 22% stanovništva sa 65 godina i starije (videti Hattion-Yeo, Ohsako, 1999, str. 49)

U Švedskoj javni sektor (što znači država) vodi brigu o mladima i starima. To se odnosi i na obrazovanje i učenje. Zanimljivo je napomenuti da Ministarstvo prosvete u Švedskoj ima naziv Ministarstvo za školu i obrazovanje odraslih. Koja još druga zemlja uvažava toliko obrazovanje odraslih? Brigu za stare vodi javni sektor koji se stara da se za rad sa starima obezbedi kvalifikovani kadar, posebno obučavan za tu vrstu rada. To je zvanična briga za stare. Ali postoji nezvanična briga koju obezbeđuje porodica i dobrovoljci različitih nevladinih organizacija. Uobičajeno je da mladi ljudi pomažu svoje roditelje, ali sa druge strane i penzionisani roditelji brinu za svoje unuke. Porodična mreža i njeno održavanje u Švedskoj je posebno negovana. Interesantno je da većina penzionisanih ljudi u Švedskoj žive sami, ali na razumnoj blizini svojih bližnjih i prijatelja.

O obrazovanju penzionisanih ljudi posebnu brigu vode ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih: narodne visoke škole, studentski kružoci, ustanove koje organizuju obrazovanje na daljinu (ustanove za dopisno obrazovanje, sredstva masovnih komunikacija), sindikalne i druge organizacije, udruženje narodnih visokih škola. U Švedskoj je formiran Komitet za proučavanje sveukupnih potreba za obrazovanjem penzionera. Organizuju se kursevi za obrazovanje penzionera, a brigu za programiranje i njihovu realizaciju preuzimaju ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih koje u tom području rada imaju tradiciju i bogato iskustvo. Pripremljen je i poseban priručnik za nastavu i vođenje obrazovanja za starije. Vidljivo je da je obrazovanje i učenje starijih tesno povezano i oslonjeno na iskustvo obrazovanja odraslih kao celine. I Gerontološki centar Univerziteta u Lundu pripremio je priručnik pod nazivom "Godine ispunjavanja" koji se koristi na kursovima i seminarima obrazovanja za starije. Ispoljava se potrebna koordinacija u ovom području.

Norveška, po svom iskustvu u području obrazovanja i učenja starih, ne razlikuje se od drugih nordijskih zemalja. Ulogu u ovom području obrazovanja preuzimaju i vladine i nevladine organizacije. Obrazovanje i učenje starih tesno se vezuje za druge ustanove za obrazovanje odraslih: narodne visoke škole, narodne akademije, narodne univerzitete, organizacije Crvenog krsta, aktivnosti pojedinih preduzeća i ustanova, naročito što se tiče obrazovanja za pripremanje za penzionisanje. Tome treba dodati ulogu centara za dopisno obrazovanje i sredstva masovnih komunikacija. Kao i u Švedskoj i u Norveškoj je formirano centralno telo koje se brine o obrazovanju starih za čitavu zemlju. Ovo centralno telo se brine za kvalitet rada kurseva i njegovo unapređivanje, za organizaciju konferencija, pripremanje materijala, publikacija i audiovizuelnog materijala koji će se koristiti u oblicima obrazovanja starih. U čitavom ovom poslu posebna je uloga Ministarstva za socijalno staranje koje još od sedamdesetih godina XX veka organizuje pojedine oblike obrazovanja starih. Kao što smo videli na primeru Švedske i u Norveškoj obrazovanje i učenje starih tesno je povezano sa iskustvima i radom ustanova i organizacija za obrazovanje odraslih. Nordijski teoretičari i andragoški praktičari ne vide potrebu da se obrazovanje i učenje starih odvaja od celokupnog područja obrazovanja i učenja odraslih iako pokušaje razdvajanja u andragoškoj literaturi susrećemo kod nekih autora. Osobnosti se uviđaju u pripremanju materijala za učenje, oslanjanju obrazovanja i učenja na brižljivo ispitanim obrazovnim potrebama i interesima poštujući andragoški zahtev da centar celokupnog procesa bude stari kao učenik i njegov ljudski dignitet. Treba reći da su norveški univerziteti i njihovi gerontološki centri i centri za teoriju obrazovanja i učenja odraslih dali poseban doprinos pripremanju osoblja koje će biti odgovorno za obrazovanje i učenje starih. U tome prednjači Univerzitet u Oslu. Iskustva Norveške u obrazovanju i učenju starih veoma su pozitivna. Iako nastala u jednoj osobenoj geografskoj i kulturnoj sredini, posmatrana sa komparativnog stanovišta, ona mogu biti inspirativna. Takva iskustva intenzivno se razmenjuju sa drugim nordijskim zemljama na zadovoljstvo i dobrobit svih. I ovde treba reći da je učenje od drugih i sa drugima moguće.

Finska se, takođe, suočava sa problemom porasta starijeg stanovništva. Taj problem nije posebno drugačiji od problema sa kojima se susreću druge nordijske zemlje. U ovoj najsevernijoj zemlji Evrope život penzionisanih ljudi nije nimalo ružičast. Omladina se slila u urbane centre, a stari su u većini slučajeva ostali da žive u razbacanim seoskim područjima hladnog severa. U Finskoj svaki čovek koji napuni 65 godina starosti dobija starosnu penziju. Posmatrano iz iskustva drugih zemalja reklo bi se da je to odlično. Ali, kao i u drugim zemljama, i u Finskoj stari ljudi se suočavaju sa materijalnom oskudicom i znatno smanjenim prihodima. Teorijski, penzionisanje u Finskoj počinje sa 65-om godinom, ali u penziju se može ići i ranije, što zavisi od područja rada. I u jednom i drugom slučaju ako je penzionisana osoba dovoljno zdrava imaće još mnogo godina pred sobom da zadovoljava svoje interese i potrebe i da različitim aktivnostima ispunjava svoju ličnost. U Finskoj su upoznati sa alijenacijom penzionera kao pojavom koju treba sprečiti ili bar ublažiti. U tom cilju organizuju se različite aktivnosti za penzionere: obrazovne, kulturne, rekreacione. Obrazovanje naročito dolazi do izražaja u pripremanju ljudi za penzionisanje. Priprema se u stvari odnosi na informisanje budućih penzionera o problemima sa kojima će se susresti kada postanu penzioneri: pitanjima sredstava za život, procesima starenja, zaštiti mentalnog i fizičkog zdravlja, itd. Cilj prenošenja takvih znanja jeste nastojanje da se penzionisane osobe što uspešnije prilagode na nove načine i uslove života, da taj život u novim okolnostima učine aktivnim. To pripremanje za penzionisanje organizuju i neke fabrike za svoje zaposlene koji su pred odlaskom u penziju. U ovim poduhvatima postoji saradnja između poslodavaca, kompanija za osiguranje i ustanova i organizacija za obrazovanje odraslih. Neki finski autori (Kunsala, 1971) ukazuju na opasnost koju u sebi nosi pripremanje za penzionisanje. Ako se o tome počne suviše rano da vodi rasprava onda se može povećati osećanje nesigurnosti, nepoverenja i biti uzrok straha i brige za život u vremenu koje će doći. Prema nekim istraživanjima, strah od starosti pojavljuje se već u 40-toj godini života. Učenjem novih veština, usvajanjem novih stavova i stilova života takav strah može se eliminisati ili bar umanjiti. Oni koji organizuju i sprovode programe učenja moraju to imati u vidu.

U Finskoj se organizuju različite obrazovne, kulturne i rekreativne aktivnosti za stare. Aktivne su u tom poslu ustanove za obrazovanje odraslih, nevladine organizacije i same organizacije penzionera. Aktivnosti su obrazovnog i zabavnog karaktera, putovanja u zemlji i inostranstvu. Deluju i klubovi za stare. Lokalne vlasti obezbeđuju prostorije za učenje, zabavu i upražnjavanje hobi aktivnosti. U Helsenkiju, na primer, postoje "radne sobe" gde penzioneri mogu, pod rukovodstvom nastavnika-instruktora upražnjavati različite vrste ručnog rada. To su svojevrsne radionice u kojima se izrađuju predmeti koji se kasnije prodaju u posebnim prodavnicama koje osniva grad. Predmeti se mogu izrađivati i kod kuće. Kulturne ustanove (pozorišta, bioskopi) prodaju karte penzionerima u pola cene. Putovanja vozovima i avionom su za penzionere u pola cene. Slične pogodnosti pružaju i brodske kompanije. Po istoj ceni penzioneri putuju vozom u svim skandinavskim zemljama. Organizuju se i nedelje penzionera i tom prilikom razmatraju se različiti problemi starih ljudi, organizuju izložbe i druge aktivnosti. Radio i televizija su posebno aktivni i kritični u osvetljavanju problema starih. Opisane aktivnosti govore da penzionisanje ne znači *tiho povlačenje* i stajanje sa strane društvenog života i životnih problema. Mentalna aktivnost starijih predstavlja izazov za društvo i njegove ustanove, ako se želi da se doba penzionerskog života učini bogatijim i smisaonijim.

Ustanove za obrazovanje odraslih, građanski i radnički instituti, organizuju različite obrazovne aktivnosti za stare. Programi su raznovrsni i obuhvataju: promene u sadržaju života u penzionerskom dobu, oblici socijalne sigurnosti i osiguranja, stanovanje, zdravlje, fizička budnost, ishrana, mentalno zdravlje, upražnjavanje hobi aktivnosti itd. Posvećuje se odgovarajuća pažnja i kulturnim sadržajima: muzici, literaturi, društvenim naukama itd. Organizuju se i dopisni kursevi za starije. Takođe se organizuju i dopisni kursevi za

rukovodioce klubova za stare ljude. Namera je da se rad onih koji organizuju obrazovanje za stare učini efikasnijim. Dopisne kurseve za rukovodioce klubova za stare zajednički su organizovali Crveni krst, Centralna liga za dobrobit starih i Dopisni institut društva za narodnu kulturu. Kurs je nosio naziv "Sa povećanjem godina".

5. Belgija. Belgija je jedna od zemalja koja sprovodi kontinuiranu aktivnost u području obrazovanja i učenja starih. U Belgiji je još 1950. godine osnovana organizacija "Treće doba" kao savetodavno telo zainteresovano za dobrobit starih. Organizaciju je pomagala vlada na nacionalnom, provincijskom i lokalnom nivou. Organizacija je pokrenula diskusiju o potrebi pretpenzionerskog obrazovanja. Diskusije su rezultirale osnivanjem komiteta za sprovođenje ove vrste obrazovanja i preporuke da se sa ovim obrazovanjem počne pet godina pre odlaska u penziju, da se pokrene istraživanje koje bi proučilo olakšavanje prelaska iz sveta rada i ulaska u svet dokolice, promenu stavova društva i pojedinaca prema starijima, posebno ulogu masovnih medija u tom procesu. Uspostavljeni su konsultativni saveti za treće doba i informativni centri. U Belgiji se radi na pripremanju nastavnika i drugih stručnjaka koji rade u području učenja starih. Oni rade i na osposobljavanju obrazovnih ustanova i drugih organizacija za različite obrazovne aktivnosti sa starima. Čitava ova aktivnost nalazi se pod značajnim uticajem francuskog iskustva i njihovih univerziteta za treće doba.

Obrazovanje starih u Belgiji sprovodi se najvećim delom u ustanovama za obrazovanje odraslih: centrima za učenje, narodnim visokim školama, večernjim školama, narodnim univerzitetima. Posebnu ulogu imaju univerziteti kao akademske ustanove i njihova akademska odeljenja: za obrazovanje, psihologiju, sociologiju i antropologiju. Ne treba prevideti ni doprinos nevladinih organizacija: Udruženja penzionera, Crvenog krsta, udruženja obrazovnih centara i škola za odrasle. Može se reći da je nađen *skladan spoj* i dopunjavanje vladinih i nevladinih organizacija u izvršavanju značajnih zadataka – kako za društvo, tako i za pojedince. Uviđa se korisnost napora da se putem učenja i obrazovanja pruže informacije i potrebna znanja da se život starih učini smislenijim i punijim, da se stariji ne osećaju izolovanim i marginalizovanim. Tome će doprineti i naponi za intergeneracijsko obrazovanje o problemima starosti koja se ne može izbeći.

6. Holandija. Iskustvo Holandije u obrazovanju i učenju starih veoma je slično belgijskom iskustvu. Zato će ovde biti dato u veoma sažetom obliku. Šezdesetih godina XX veka u Holandiji su počeli da se organizuju kursevi pretpenzionisanja. U organizovanje kurseva bile su uključene pojedine firme, osiguravajuća društva, ustanove za obrazovanje odraslih, posebno narodne visoke škole i centri za učenje. Za stare su organizovali petodnevne internatske kurseve; zatim trodnevne konferencije sa ciljem da se poveća svest o potrebi učenja starih i mogućnosti korišćenja njihovog znanja i iskustva poučavajući mlade. U Holandiji su organizovali seminare za rukovodioce kurseva, kako za profesionalce, tako i za one koji to nisu, a potrebno im je da nauče određene nastavne veštine.

U Holandiji je početkom osamdesetih godina prošlog veka preuzeto niz aktivnosti čiji je cilj bio isticanje važnosti socijalnog statusa starijih. Isticao se značaj da stariji treba da i dalje ostanu aktivni i društveno korisni, da stiču nove socijalne kontakte i dalje sačuvaju lične kvalitete. Želelo se da se sazna da stari nisu prosto *samo oni koji zahtevaju*, već da poseduju resurse koji mogu koristiti društvu. To je bila jedna nova filozofija posmatranja vrednosti starih. Znanje i iskustvo koji su stariji godinama sticali ostaje beskorisno za druge i prosto nestaje sa njihovim penzionisanjem. Negativno mišljenje o starima još ih više izoluje. Imajući sve ovo u vidu 1985. godine lansirao je u Amsterdamu projekt pod nazivom "*pozlaćeni*" sa ciljem da se omogući ljudima 50 godina i starijim da prenesu svoja znanja i iskustva drugima (R. Van de Hoven, 1989). Organizatori projekta posreduju između ponude i potražnje znanja. Objavljen je priručnik u kome je objašnjeno šta stariji sve nude. Oni su nudili poučavanje različitih vrsta znanja i veština: slikarstva, fotografije, šivenja, pletenja, izrade opeka, sve

vrste muzike, stranih jezika, lokalne istorije i trgovačkih i upravljačkih veština. Iz Amsterdama projekt se proširio i na druga područja Holandije, tako da je krajem osamdesetih godina prošlog veka bilo 42 takva projekta. Vršena su empirijska istraživanja da se utvrdi zadovoljstvo učesnika takvim načinom učenja. Rezultati pokazuju da su i stariji i mlađi zadovoljni takvim načinom učenja. Stariji, jer im se pružila prilika da i dalje ostanu aktivni u području svoje profesije ili interesa, kao i zbog socijalnih kontakata, a mlađi, jer su imali prilike da uče ono što im se ne pruža u formalnom obrazovanju. Vođenje projekata i regrutovanje budućih učenika obavljali su stariji. Mlađi su ocenili da su stariji sposobni i da imaju o čemu da poučavaju. Većinu projekata finansirala je lokalna vlast i privatne fondacije. U ovakvim načinima učenja menjali su se i stariji oslobađajući se predrasuda da su mlađi lenji. Autor ove studije imao je priliku da prisustvuje u Amsterdamu 1989. godine jednoj sesiji gde su stariji zajedno sa mladima raspravljali o uređenju lokalne sredine i stekao je pozitivne utiske o takvom načinu rada. Ovim projektima Holandija je demonstrirala mogućnost intergeneracijskog učenja i korišćenja bogatog iskustva, znanja i veština sa kojima raspolažu stariji.

7. Švajcarska. Interesantna iskustva o obrazovanju starih stečena su i u Švajcarskoj. U kantonima sva tri govorna jezička područja (nemačkom, francuskom i italijanskom) postoji bogato iskustvo obrazovanja i učenja starih. Glavni inicijator te aktivnosti bila je Fondacija za starije u Cirihi. Ona dobija glavnu pomoć da pomogne starijima, prvenstveno hendikepiranima. Na osnovu ove pomoći, u kantonima su uspostavljeni informacioni centri, službe za pomoć i eksperimentalni projekti. Počelo se sa kursovima pretpenzionisanja. Oni rade i na pripremanju vaspitača za obrazovanje starijih: andragoga, socijalnih radnika, lekara, medicinskih sestara i drugog zdravstvenog osoblja, sveštenika i članova porodica starijih. Počela su i istraživanja procesa starenja među kojima mogućnosti i učenje zauzimaju značajno mesto. U Švajcarskoj su, da bi napravili razliku između obrazovanja odraslih i obrazovanja starih, skovali novi termin "Betagtenbildung" umesto "Erwachsenenbildung". U pripremanju osoblja i istraživanju procesa starenja angažovani su zvaničnici federacije i predstavnici kantonalnih vlada, zdravstveni radnici, andragozi, socijalni radnici, predstavnici crkava. Obezbeđuju se socijalni programi i programi zaštite zdravlja naglašavajući značaj preventive. U tim aktivnostima posebno mesto imaju ustanove za obrazovanje odraslih. Znatan broj starijih angažovan je u aktivnostima obrazovanja i učenja.

Pažnju privlače i pojedine studije, kao što je ona Leopolda Rosenmayera "*Kasnija sloboda*" (Die Spätefreiheit) u kojoj se saopštavaju rezultati istraživanja istorijskih i socijalnih uslova starenja, pogledi na starost i potreba njihovog preoblikovanja. Ovaj autor dokazuje da obrazovanje u kasnijim godinama treba da bude usmereno ka stvaranju i razvoju novih iskustava, sticanju znanja radi boljeg razumevanja sebe i drugih. Da bi se ovi zadaci uspešnije izvršili predlaže se tešnja saradnja terapije i obrazovanja. Granice između savetovanja u obrazovanju i terapije nisu baš potpuno jasne. Interesantno je pomenuti da je još jedan švajcarski autor (H. Hanselmann, 1951) povezivao obrazovanje odraslih i terapiju. Hanselman je po profesiji bio psihijatar, pa je i njegov pristup andragogiji psihijatrijski. On je obrazovanje odraslih koristio kao medicinski tretman koji se odnosio na savetovanje odraslih sa ciljem njihovog prevaspitavanja. Hanselman je i do pojma "andragogija" došao po analogiji sa pojmom "psihologija" (psych-agogy) koji su sredinom dvadesetih godina prošlog veka koristili neki psihijatri (A. Kranfeld i P. Janet) da bi označili specifičnost tretmana odraslih, bez ozbiljnih neuroza, koji su oni označili pojmom "prevaspitavanje". Hanselman odbacuju školske oblike obrazovanja odraslih, gde se sistematski stiču znanja. Po njegovom mišljenju, zadatak obrazovanja jeste da "pomaže odraslima", zadržavajući se samo na savetodavnoj funkciji, na funkciji "pomaganja u učenju". Izgleda da se i Rozenmajer kreće ovim pravcem razmišljanja kada je u pitanju učenje starih. On smatra da su sadašnji modeli obrazovanja neadekvatni da bi se postigla "kasnija sloboda". Za starije je potrebno stvoriti nove modele

obrazovanja. Takvi modeli treba da omoguće ispoljavanje stvaralačke sposobnosti pojedinaca i da pružaju priliku, a ne da budu teret. Da bi se to desilo obrazovne ustanove trebalo bi transformisati, ako se želi da potencijalnosti starijih dođu do izražaja.

8. Slovenija. Obrazovanje u trećem životnom dobu, u organizovanom smislu, na teritoriji bivše SFRJ, najpre je pokrenuto u Sloveniji. Inicijativa se pripisuje Dušani Findesten, nastavnici francuskog jezika u Centru za učenje stranih jezika u Ljubljani. Ona je još 1984. godine osnovala kružok za starije koji su želeli da uče strani jezik. Posle toga nastali su i kružoci za proučavanje drugih sadržaja: slikarstva, keramike, literature, ornametike, filozofije itd. Ideja nije samonikla već je preuzeta iz drugih kulturnih sredina zapada. U Sloveniji su bili u stanju da ovu ideju osmisle i prilagode je njihovim potrebama i uslovima življenja. Osnovani su i univerziteti za treće životno doba po modelu sličnih ustanova nastalih u Zapadnoj Evropi. Univerziteti za treće životno doba počeli su sa radom u: Mariboru, Velenju, Kranju, Idriji, Sloven-Gradcu. Ideja je dobila podršku od strane andragoških teoretičara, posebno od strane prof. Ane Krajnc koja je smatrala da nema doživotnog obrazovanja bez obrazovanja u trećem životnom dobu (Krajnc, 1990, str. 71). Za inicijatore obrazovanja u trećem životnom dobu je *način postojanja* i povezuje se za *kvalitet života* čoveka. Ono pomaže da se razbiju stereotipi o starenju i starosti (Findesten, 1990). Ideje koje su u početku iznosili inicijatori obrazovanja u trećem životnom dobu su poznate andragoške ideje koje se susreću u zapadnoj andragoskoj literaturi i koje su u celini ili delimično prihvatljive. Ali, protokom vremena, andragoški praktičari i teoretičari idu dalje. Ana Krajnc na plastičan način opisuje ovu fazu života: "Ljudi najčešće i ne slute da umirovljenje traži od njih ponovno razmišljanje i preuređivanje vlastitog života. Kako će živeti, šta će značiti sebi i okolini tada, kakav će biti njihov život daljih dvadeset ili trideset godina o tome obično ne razmišljaju... Čini im se da nema potrebe za daljom borbom i da će sve biti u redu ako se predaju. Retki se svesno pripremaju, većina ne postavlja pitanja kako će kad ih napusti životna snaga i u šta će ubuduće ulagati svoju energiju, sposobnosti i emocije. Kao da nisu odgovorni za to šta će se sa njima događati, kao da su sve ispustili iz ruku, kao da su ovisni samo još od drugih, od društva" (Krajnc, 1992, str. 12).

Autori iz Slovenije (posebno A. Krajnc) dali su doprinos didaktičkom promišljanju učenja starih, što smatramo važnim sa stanovišta ove studije. To se odnosi na ispitivanje obrazovnih potreba, regrutovanje polaznika, njihovu motivaciju, korišćenje iskustava starih u učenju, preuzimanju odgovornosti starijih za vlastito učenje, uloga mentora i animatora u učenju itd. Iskustvo i andragoska praksa obrazovanja starijih u Sloveniji pokazuje da takva praksa povratno utiče na andragoški rad sa mlađom kategorijom odraslih. To govori o dijalektici andragoskog rada kao i dijalektici života.

9. Hrvatska. Starenje stanovništva u Hrvatskoj prati trend koji je prisutan u Evropi. Svaki treći stanovnik u Hrvatskoj je 60 godina i stariji. Glavna briga o starima sve do devedesetih godina prošlog veka bila je zbrinjavanje. Međutim, broj starih ljudi počeo je bitno da se povećava, kao što se povećava i njihovo učešće u društvenom, posebno političkom životu. Prema nekim autorima (Kujundžić, 1985) teorija i praksa obrazovanja starijih ljudi prošla je tri faze: funkcionalnu, organizovanu društvenu brigu i naučno proučavanje obrazovanja starih. Prva faza (koja je najduže i trajala) imala je, kako kaže autor, za cilj da osigura minimum egzistencijalnih uslova za život što se može označiti i čekanje smrti. Druga faza manifestuje svoju osobenost organizovanjem društvene zaštite o kojoj brinu: bolnice, zdravstveni centri, udruženja, komunalne službe, klubovi za stare, starački domovi, Crveni krst itd. Treća faza karakteriše se naučnim pristupom proučavanju različitih problema starosti, uključujući i probleme obrazovanja i učenja starih. Ovako skiciran razvoj može se pratiti i u drugim zemljama. Ovde se uključuje i konstituisanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih o čemu ćemo više podataka pružiti u narednim delovima ove studije.

Interesantno je primetiti da se aktivnost u oblasti obrazovanja i učenja odraslih u Hrvatskoj povezuje sa delatnošću pojedinih jedinica univerziteta (fakulteta, instituta) i posebno profesora univerziteta i to pretežno andragoga. Takav trend je logičan, jer su andragozi po prirodi svoje profesije zainteresovani za obrazovanje i učenje starih. On se može primetiti i u drugim zemljama zapada. U Hrvatskoj su to strano iskustvo manje ili više uspešno adaptirali. Prvo su počeli sa obrazovanjem koje se odnosi na pripremanje za penzionisanje. Sledeći iskustva drugih zemalja, u Rijeci su počeli krajem osamdesetih godina da organizuju kurseve za pretpenzionisanje i to prvo u Rafineriji nafte. Pripreme su obuhvatile radnike od pedeset godina života (videti Pongrac, 1990). Ovde treba pomenuti i pozitivno iskustvo Zavoda za psihologiju Pedagoškog fakulteta u Rijeci. Zavod je proučavao pojedine aspekte starosti, među kojima i obrazovanje i učenje. Studenti Pedagoškog fakulteta radili su diplomske radove iz područja starosti. Akcija "*Dani starijih građana*" grada Rijeke, takođe, je bila zanimljiv eksperiment. U 1985. i 1986. godini jednom mesečno (subotom u poslepodnevnim časovima) održavani su susreti sa starijima u prostorijama Pedagoškog fakulteta. Održavana su predavanja, okrugli stolovi, organizovano savetovalište, izložbe likovnih i književnih radova, fotografije, radova koji su izrađivali stariji ljudi (videti J. Hudek – Knežević, 1990).

Obrazovanjem i učenjem starijih u Hrvatskoj bave se razne specijalizovane ustanove, udruženja, klubovi penzionera, karitativne ustanove, verske zajednice itd. U Zagrebu je 1992. godine osnovano Sveučilište za treće doba u okviru Pučkog otvorenog sveučilišta. Sveučilište za treće doba osnovano je zajedno sa Katedrom za andragogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Školska godina ima dva semestra, a nastava se održava jednom nedeljno po dva sata u popodnevnim časovima. Uveden je mentorski način rada i "animatori", kao neka vrsta spone između polaznika, mentora i organizatora obrazovanja. Programske celine su veoma raznovrsne - od učenja stranih jezika, područja opšte kulture, zdravstvene kulture do različitih kreativnih radionica. Univerzitet za treće doba uspešno sarađuje sa sličnim ustanovama u Sloveniji i Nemačkoj (videti Špan i Čurin, 1999).

10. Srbija i Crna Gora. U prethodnom poglavlju ukazali smo na dramatično starenje stanovništva u Srbiji i Crnoj Gori. To ima bitne implikacije na obrazovanje i učenje starih. Obrazovanje starije populacije na našim prostorima u andragoškoj literaturi počelo da se razmatra sredinom osamdesetih godina prošlog veka (mislimo, pre svega na radove Kujundžića, Bulatovića, Medićke). Teorijske rasprave o obrazovanju starih bile su dobra osnova za istraživački rad u ovoj oblasti. Tome su (u pozitivnom smislu) doprineli i uticaji koji su dolazili iz strane andragoške prakse. Ali i na ovim prostorima rešenje je nađeno u povezivanju univerzitetskih jedinica sa andragoškim ustanovama u lokalnoj sredini. Radilo se o formiranju univerziteta za treće doba i u našoj sredini kako je to urađeno u mnogim drugim socijalno-kulturnim sredinama Evrope. Na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta radilo se na projektu "Obrazovanje odraslih kao društveni i andragoški problem". Projekt je finansirala Republička zajednica nauke Srbije. U okviru tog projekta pokrenut je podprojekt "Univerzitet za treće životno doba (eksperimentalna provera koncepcije i programske osnove)". Istraživačkim radom rukovala je dr Snežana Medić. Teorijsku osnovu postavila je koristeći, pri tom, naučna andragoška postignuća i iskustva iz 18 evropskih zemalja (Medić, 1990, 1991). Ubedljivo su obrađene potrebe i mogućnosti obrazovanja starih na našim prostorima sagledavajući te potrebe u okvirima filozofije o doživotnom obrazovanju. Te mogućnosti su raznovrsne: u ustanovama za obrazovanje odraslih, u okviru centara za socijalni rad, u klubovima za stare, u specijalno organizovanim ustanovama kao što je univerzitet za treće doba (Medić, 1990, str. 58). Prema shvatanju S. Medić postoje tri segmenta obrazovanja starih: obrazovanje kao priprema za penzionisanje, obrazovanje za starenje i obrazovanje kao aktivnost trećeg doba. Ona zastupa tezu, što je u skladu sa savremenim shvatanjima, o potrebi intergeneracijskog obrazovanja o starosti i starenju.

Prilikom oblikovanja koncepcije univerziteta za treće doba javio se problem gde takvu ustanovu locirati. Univerzitet kao akademska ustanova vodi računa o obrazovanju mladih i istraživačkom radu. Rešenje je nađeno u kohabitaciji sa Narodnim univerzitetom "Braća Stamenković". To je izgleda bilo i srećno rešenje. Oblikovanje koncepcije i pregradske orijentacije baziralo se na istraživačkom radu. Ispitano je 800 građana od 60 godina i starijih da se utvrde obrazovni interesi. U projekciji programiranja oblikovano je šest programskih celina: zdravstvena (nazvan crveni), ekološki (nazvan zeleni), komunikacioni (nazvan beli), plavi program posvećen nauci, umetnički program (nazvan ružičasti) i spektar-program koji se odnosi na praktična znanja i veštine (videti Medić, 1991, Živanić, Semjonov, 1991). Program univerziteta za treće doba izazvao je interese kod građana u lokalnoj sredini. U jednoj nastavnoj godini bila je sledeća starosna struktura:

- do 55 godina: 21%
- od 56 do 60: 32%
- od 61 do 65: 40%
- od 66 do 70 godina: 7%

I obrazovna struktura je bila različita:

- osnovno obrazovanje: 2,7%
- srednje obrazovanje: 27,1%
- više obrazovanje: 18,9%
- univerzitetsko obrazovanje: 51,3% (Medić, 1991, str. 2-3)

Prema dobijenim podacima proizilazi da što je viši nivo obrazovanja to su povećani interesi za daljim obrazovanjem. Podaci se podudaraju sa podacima dobijenim u drugim socijalnim sredinama. To govori od kolikog je značaja podizanje nivoa obrazovanja kod odraslih ljudi.

Delatnost Univerziteta za treće doba stalno se proširivala i u organizacionom i programskom smislu. Od osnivanja do sada različite programe posećivalo je 4000 ljudi. Polaznici su pretežno žene, fakultetski obrazovane, starosti od 55 do 65 godina. Češće su se opredeljivale za programe računara i engleskog jezika. No nastali su i novi programi: keramika, fotografija, aranžiranje cveća, masaža, duborez, restauracija itd. Školska godina počinje u oktobru i traje do maja, a u toku leta organizuju se slikarske kolonije i škole van učionica. Posebno je popularno organizovanje izložbi, slikarskih kolonija. Organizuju se i filmske projekcije, promocije knjiga, književne i muzičke večeri.

Širenju ideje o potrebi obrazovanja starih doprineli su i Mladi istraživači-studenti andragogije. Oni su 1986. godine obavili empirijsko istraživanje po projektu "*Stari o sebi*" u području Kopaonika. Primenjen je produbljeni intervju sa sledećom grupom pitanja: o životu, mladosti, starosti, društvenoj brizi za stare, obrazovanju, verovanju. To je tip etnološko-antropološkog proučavanja starih u kome je sakupljeno obilje podataka koji pružaju sliku o starima u nerazvijenom seoskom području. Prikupljen je autentičan materijal koji se može dalje obrađivati (videti Orlović, Pejatović, 1990).

2.2. Iskustva iz Amerike

1. Sjedinjene Američke Države. Nema zemlje u svetu koja se po razvijenosti teorije i prakse obrazovanja i učenja starih može upoređivati sa SAD. Ne samo što postoji razučena praksa obrazovanja i učenja starih, već postoji i proširen teorijski i empirijski rad o problemima starenja i starosti, pa i o problemima obrazovanja i učenja ove kategorije stanovništva. Da bi se sve to promišljeno izložilo potrebna bila bi posebna studija, ili studije, što prevazilazi ciljeve našeg poduhvata. U ovom delu naše studije pokušaćemo da damo osnovne konture problema starenja i starosti i u tom okviru obrazovanja i učenja u SAD.

SAD su zemlja sa brojnim problemima. Jedan od njih je i ubrzani rast starijeg stanovništva. Ako se posmatra kretanje stanovništva u SAD u prošlom veku primetiće se da je rast starijeg stanovništva posebno primetan u drugoj polovini XX veka. Procenjuje se da danas u SAD ima 17% stanovništva od 60 godina i starije. Prema projekcijama, taj broj će 2020. iznositi 22% ukupnog stanovništva (videti Hattion, Ohsako, 1999). Tako ubrzano starenje stanovništva ima uticaja na ekonomske, socijalne i obrazovne tokove. Starije stanovništvo postalo je javna briga koja dotiče sve sektore života pa i obrazovanje i učenje. Autori navode nekoliko faktora koji su doprineli da se povećava pažnja i briga za stare. Pre svega, to je da ih ima sve više. Tome su doprinela dostignuća savremene medicine i poboljšanje uslova života. Drugi faktor je uticaj tehnologije. Tehnologija primorava radnike na prevremenu penziju. Tome se pridružuje i filozofija obrazovanja i tradicionalna koncepcija veze rada i slobodnog vremena. Sve se to dovodi sada u pitanje, treba da se *prouče* ranija shvatanja, a posebno ona koja se odnose na obrazovanje. Danas autori posmatraju obrazovanje kao *ključ* za uspešno starenje (videti Crabtree, 1967). Tako nije bilo samo pre nekoliko decenija. Poznati američki andragog Noks (Knox, 1993) objašnjava zašto je pedesetih i šezdesetih godina bilo malo starijih u programima obrazovanja odraslih. Taj odnos se sasvim promenio u devedesetim godinama prošlog veka. Razlog je, smatra Noks, što stariji odrasli čine široku populaciju, zatim trendovi pokazuju da se poboljšava materijalna situacija, poboljšavaju se zdravstveni uslovi, povećava se geografska mobilnost, povećava se nivo formalnog obrazovanja (isti izvor, str. 313). Ako se uporede sadašnje generacije starijih sa onima iz prve polovine prošlog veka u SAD, primetiće se promena u interkulturnim vrednostima i vrednosnim orijentacijama. Iskustvo starijih je potcenjivano, smanjivala se međuzavisnost članova porodice, razvijao se individualizam. Dakle, granice života su značajno produžene, starije grupe stanovništva imaju povećanu ulogu u političkom životu lokalne zajednice, povećao se uticaj starijih na oblikovanje politike zaštite zdravlja, pa i politike obrazovanja, alokacije sredstava itd.

Odnos prema učenju starih bitno se promenio u odnosu na period pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka. Prevlazilaze se stereotipi i predrasude da stari nisu "prispeli" da uče. Novija istraživanja vršena u andragogiji i psihologiji opovrgavaju ranija nalaženja iz tridesetih i četrdesetih godina prošlog veka i dokazuju da stari mogu i treba da uče, već da se u učenju nalazi *ključ* za kvalitetno starenje. Ovakva situacija postavlja nove izazove pred pokretom za obrazovanje odraslih, pred onima koji obezbeđuju, planiraju i usmeravaju obrazovanje i učenje odraslih. Ukazuje se na različitost starije populacije, na raznovrsnost njihovih obrazovnih potreba i interesa. Teorijski i istraživački su objašnjeni putevi najefikasnijeg zadovoljavanja takvih potreba.

U SAD postoji veoma razuđen sistem ustanova i organizacija koji se bave obrazovanjem i učenjem starih. To su srednje škole, više škole, univerziteti (društveni i privatni), crkve i sinagoge, rekreativni centri i ustanove za obrazovanje odraslih, klubovi, društvene organizacije raširene po čitavoj zemlji. Ovde posebno ističemo ulogu univerziteta kao akademskih ustanova. Na američkim univerzitetima, već više od jednog veka deluju univerzitetske ekstenze. Stariji odrasli se često uključuju u programe ekstenzi, u programe radija i televizije koji su pomagani od strane univerziteta, zatim se stariji uključuju u kurseve redovnih ili vanrednih studija i na taj način mešaju se sa mlađim generacijama studenata. Američki kampusi od sedamdesetih godina prošlog veka sve više "sede". Neke visokoškolske ustanove imaju posebne programe koje nastoje da zadovolje specijalne potrebe starijih u određenim akademskim područjima. Susreću se i programi koji pomažu starijima da se povežu sa ubrzanim promenama u svim oblastima života: političkim, naučnim, ekonomskim, tehnološkim, sa društvenim, filozofskim i društvenim vrednostima. U literaturi se navodi Univerzitet Kentaki kao primer i pionir obezbeđivanja besplatnih programa (kurseva) za starije. Na ovom univerzitetu deluje savet za starost koji obezbeđuje stipendije za osobe od 65

godina i starije koji su dobrog zdravlja i motivisani su da prate odabrane kurseve. Studenti trećeg doba mogu se uključiti u ma koji kurs redovnih studija, ako to dozvoljavaju prostorni kapaciteti.

Osobenu vrstu ustanova za obrazovanje starih u SAD čine *hosteli* za starije. Dobili su naziv po tome što se stariji smestaju u objekte hotelskog ili turističkog okruženja radi zadovoljavanja potreba učenja. Počeli su sa radom 1975. godine i bitno su se proširili poslednjih decenija prošlog veka. Profesor Noks (Knox) ih upoređuje sa univerzitetima za treće doba u Francuskoj. Hosteli za starije proširili su se na čitavoj teritoriji SAD. Domaći programi traju nedelju ili dve, a međunarodni dve ili tri nedelje. Lokalne ustanove za obrazovanje odraslih pomažu u ostvarivanju programa, a kombinuju se obrazovne i rekreativne aktivnosti. Organizuju se i studijska putovanja u zemlji i inostranstvu (videti Knox, 1993). U radu na obrazovanju starijih, pored obrazovnih ustanova, uključuju se i biblioteke, muzeji, udruženja, privatni biznis, komunalne agencije, a stimulišu se i oblici samoučenja i čitanja. Posebna vrsta programa namenjena je licima koja se pripremaju za penziju.

Sadržaji programa za starije veoma su raznovrsni i kreću se od učenja engleskog jezika, preko istorije, prirodnih nauka, društvenih nauka do baštovanstva, fizičke spremnosti, kurseva plesa, likovnih umetnosti, muzike do kurseva karatea (videti Shane, 1990, str. 125). U izboru sadržaja ima se u vidu obrazovanje za život u porodici, bračno savetovanje, stručno obrazovanje, obrazovanje za stvaralačko korišćenje dokolice, građansko obrazovanje itd. U celini posmatrano nude se oni programi koji imaju "prođu" na tržištu obrazovnih usluga. U SAD 80% celokupnog obrazovanja odraslih, pa u tom okviru i obrazovanja starih, je samofinansirano. Od obrazovanja odraslih, pa i od obrazovanja starih najviše koristi ima srednja i viša klasa. Oni koji "nemaju" prikraćeni su u tom pogledu. Andragoški pristupi obrazovanju starih su veoma raznovrsni. Takvu raznovrsnost obezbeđuje profesionalno osoblje koje se priprema na univerzitetu.

2. Kanada. U pogledu starenja stanovništva Kanada je slična SAD. I ona doživljava eksploziju stanovništva od 60 godina i starijih. To se posebno odnosi na broj starijih žena. Ranije se starost u Kanadi posmatrala sa stanovišta kliničkog i medicinskog modela naglašavajući individualnost i patološke dimenzije starosti. Retko se starost posmatrala sa jednog šireg društvenog, političkog i ekonomskog stanovišta. U Kanadi se računa da starost počinje sa 65-tom godinom života. Ukupna populacija od 65 godina i stariji čini 10% stanovništva Kanade. Projekcije kazuju da će se do 2020. ovaj procenat udvostručiti, ali u upoređenju sa zapadnom Evropom Kanada je u ranom stadijumu starenja (Cohen, 1990, str. 9).

U Kanadi postoje raznovrsne mogućnosti obrazovanja i učenja starijih, počev od lokalne zajednice, centara za učenje, zdravstvenih i socijalnih ustanova, klubova i ustanova za stare do koledža i univerziteta. U ovom području najaktivniju ulogu imaju komunalni koledži. Oni se najbrže uključuju u zadovoljavanje obrazovnih potreba starijih. Oni su ustanovili različite pristupe pomaganja starijim stanovnicima. To su specijalni obrazovni programi, posebne službe za savetovanje i pomoć u učenju, konsultovanje i planiranje. Komunalni koledži obezbeđuju starijima, ako to žele, da se uključe i učestvuju u redovnim programima koji vode do ispita i sticanja diploma. Programi se oblikuju prema posebnim obrazovnim potrebama starijih i u posebnim lokalitetima. Prezentacija sadržaja, uz učešće starijih i korišćenjem njihovog iskustva, daje učenju novu dimenziju.

I u Kanadi, kao što je to slučaj i u SAD, uloga univerziteta i koledža u učenju starijih je jedinstvena. Ona doprinosi da društvo u celini utiče na poboljšanje kvaliteta života starijih. Kao primer, navodi se Univerzitet Britanske Kolumbije u Vankuveru. On je još početkom sedamdesetih godina prošlog veka počeo da organizuje letnje sesije čiji je cilj bio da zadovolje obrazovne potrebe starijeg stanovništva. Omogućeno je da građani od 65 godina i

stariji mogu u toku školske godine pohađati kurseve koji vode do diplome. Leti se održavaju šestonedeljne sesije koje vode do ispita, kao i drugi programi koji se starijima nude besplatno. Omogućeno je da stariji učestvuju u planiranju i programiranju sadržaja. Univerziteti i druge visokoškolske ustanove imaju vodeću ulogu u zadovoljavanju obrazovnih potreba stanovništva trećeg životnog doba. Tako se postepeno menja ukupna filozofija obrazovanja.

U Kanadi se vode rasprave o statusu gerontologije kao nauke i statusu obrazovne gerontologije kao subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Gerontologija je poslednjih decenija prošlog veka, zahvaljujući porastu starijeg stanovništva doživela kredibilitet i uvaženi status. Ona određuje ko je star i ko treba da živi. U oblasti obrazovanja starih stvoren je poseban krug profesionalaca koji sebe smatraju nastavnicima spremnim da daju uputstva i savete starima. Često se obrazovanje starih "infantilizuje", nastoji se da se stari "vode" i na taj način još više pothranjuju stereotipi koji u društvu vladaju prema starima. Stari se u osnovi posmatraju iz kliničke perspektive. U teorijskom smislu, gerontologija i obrazovna gerontologija, nalaze se na raskršću. Proces "infantilizacije" ozbiljno potkopava dignitet starih. Gerontologija, pa ni obrazovna gerontologija ne može se uspešno proučavati odvojeno od glavnih socijalnih tokova i pitanja. Vredni odgovori na ta pitanja ne mogu se dobiti na kliničkoj osnovi (videti Cohen, 1990).

3. Kuba. Zemlje Južne Amerike u upoređenju sa zemljama Severne Amerike znatno su nerazvijenije u socijalnom, ekonomskom i političkom pogledu. One doživljavaju različite krize i turbulencije. Među njima posebno se ističe Kuba. Ona je 1998. imala 11.139.875 stanovnika. Od tog broja 13% je bilo starije od 60 godina. Predviđa se da će Kuba 2025. godine imati 26% stanovnika od 60 godina i starijih, a 17,1% biće starije od 65 godina. Kao što se vidi Kuba doživljava i uskoro će doživljavati značajne demografske promene (uporedi Hattion – Yeo, Ohsako, 1990). Najveći problem sastoji se u tome što je Kubu zahvatila ekonomska kriza i to predstavlja izazov za budućnost zemlje. Država obezbeđuje besplatnu zdravstvenu zaštitu i besplatno obrazovanje za sve građane. Svaki građanin ima pravo na rad i socijalno osiguranje. Država pomaže onima kojima je potrebno u ishrani i obezbeđenju stanovanja. Penzionerskim sistemom su obuhvaćeni svi radnici bez obzira na pol, rasu i vrstu posla. Zahvaljujući ovim merama stariji ljudi su na Kubi dobro zbrinuti i imaju bolji standard nego u mnogim drugim zemljama. Ali kubanska ekonomija u sadašnjoj fazi razvitka to teško može izdržati. Troškovi koji odlaze na socijalno osiguranje i zaštitu starih čine veliki deo nacionalnog budžeta zemlje. Ulažu se naponi da se ti troškovi smanje.

Na Kubi se vodi, u ograničenim ekonomskim uslovima, jedna holistička briga za stare. U zdravstvenoj zaštiti "porodični lekar" olakšava brigu za zdravlje starih. Stariji mogu da koriste medicinsku službu i brigu neposredno u njihovoj kući. Naglasak je na prevenciji. Mnoga znanja iz oblasti zdravlja porodični lekar prenosi u neposrednom kontaktu. Osnivaju se domovi za stare, centri za dnevni boravak, gerijatrijske klinike za dnevni boravak, klubovi za stare. Iako postoje sve te ustanove njih nema dovoljan broj da bi zadovoljile potrebe svih. Porodica je i dalje glavni stub u pružanju pomoći i vođenju brige o starima. Zbog ekonomskih uslova, a i tradicije, stari žive sa svojim sinovima. Mnoge nevladine organizacije pomažu da se reše problemi penzionisanih osoba kao što su čišćenje, pripremanje hrane itd. I stari se uključuju u pružanju različite vrste pomoći mlađim generacijama. Stariji vode dnevne centre za decu, deluju kao čuvari dece i na taj način pomažu majkama da obavljaju poslove van kuće. Razume se da je za obavljanje takvih poslova potrebno obučavanje. Učenje starijih dešava se u neformalnim sredinama kao što su porodica, radno mesto, zdravstveni centar, domovi i klubovi za stare, socijalni centri. To je posebno značajno za one stare koji nisu imali prilike, dok su bili mlađi, da koriste dobrobiti formalnog obrazovanja. Stariji takođe imaju ulogu kao pomagači u procesu učenja, kao mentori i prenosici znanja i veština i za mlade i za stare, kao planeri i menadžeri obrazovnih prilika.

4. Argentina. U Južnoj Americi u celini, pa i u Argentini, povećava se broj ljudi od 60 godina i starijih. U 1975. godini bilo je u zemljama Latinske Amerike 20 miliona ljudi od 60 godina i starijih. Prognozira se da će ih 2025. biti 95 miliona. To je jasan indikator promene starosne strukture stanovništva (Unesco, Institute for Education, 1997). U Argentini stariji uče u netradicionalnim oblicima, kao što su folklor i drugi programi zabavnog karaktera. Veštinu igre oni prenose na mlade. Stariji se uključuju u rad na razvojnim programima u lokalnoj zajednici. Proučavaju se različiti problemi kao što su prava žena, dužnosti i građanske odgovornosti, interpersonalne veze, zdravstveni problemi u porodici, ekonomske aktivnosti itd. (videti Knox, 1993). Programi za obrazovanje starijih obezbeđuju se na lokalnom, regionalnom i državnom nivou. Treba pomenuti i pilot projekt: *Obrazovanje za starije građane* čiji je cilj bio obezbeđivanje osnovnog obrazovanja, zdravstvenog obrazovanja, kao i obučavanje u organizacionim veštinama za starije ljude. Glavni cilj je bio da se pomogne starijima u ruralnim sredinama. Projekt je funkcionisao tako da se stariji sami organizuju u grupe za učenje čime se povećava socijalna participacija. Posle jednogodišnjeg rada oni nastavljaju da zajedno rade sami. Iskustvo iz Argentine pokazuje da stariji ljudi treba da se aktivno uključe u učenje, da u procesu učenja budu tretirani kao ljudi sa iskustvom i to prenošenje iskustva i znanja na druge treba da bude podržavano i osnaživano.

2.3. Iskustva iz Australije

Australiju je, takođe, zahvatio proces ubrzanog starenja stanovništva. Povećavaju se zahtevi osoba od 60 godina i starijih da im se omogući aktivan život u društvenim procesima na lokalnom i regionalnom nivou. Organizacije koje svoj rad posvećuju starima pokreću lokalne inicijative i u tim inicijativama ističu se zahtevi i za obrazovanjem i učenjem. Takve organizacije traže pomoć, pre svega, od predstavnika političkog života, u korist poboljšanja kvaliteta života starijih. Vlada Australije u tom pogledu ima pozitivnu ulogu i daje vidljiv doprinos. Australija je jedna od nekoliko zemalja u svetu koja je donela zakon o zaštiti starijih osoba od diskriminacije (UNESCO, Institute for Education, 1997). Australijska vlada odobrila je budžet Australijskom udruženju za obrazovanje odraslih 1995. godine kako bi se sprovedo istraživanje o problemima obrazovanja i učenja u trećem životnom dobu. Podsticaj za ovakvo istraživanje došao je usled demografskih promena u sedamdesetim i osamdesetim godinama XX veka. Rešavanja egzistencijalnih problema starih u početku bila su u vezi sa zdravstvenim potrebama i osiguranjem materijalne egzistencije (obezbeđivanje penzionih fondova). Kasnije se priroda potreba menjala i sve je više zahteva bilo da se zadovolje duhovne i kulturne potrebe starih. Ministarstvo za obrazovanje razumelo je takve zahteve i dalo svoj doprinos pokretanju učenja za uspešno starenje. Od 1970 godine obrazovni programi nemenjeni starima dobijali su od vlade (na lokalnom i nacionalnom nivou) različitu finansijsku pomoć i podršku.

Australija je prihvatila ideju o univerzitetima za treće životno doba. Prvi takav univerzitet formiran je 1984. godine. Od tog vremena broj ovih ustanova znatno se proširio. Računa se da ih je 1990. bilo 70 u različitim lokalnim zajednicama. To širenje univerziteta za treće doba posledica je različitih faktora, ali oni su postali ustanove prihvaćene i od strane starijih i od strane lokalnih zajednica. Pojedini autori (Knox, 1993) ističu da univerziteti za treće doba svojom programskom orijentacijom zadovoljavaju potrebe srednje klase i obrazovanih starijih osoba.

Udruženje za obrazovanje odraslih Australije oblikovalo je 1997. godine vlastitu politiku učenja u trećem životnom dobu. Osnovni postulat ove politike sastoji se u zahtevu da to obrazovanje treba da bude usmeravano i kontrolisano od strane osoba trećeg životnog doba. Da bi se takav pristup ostvario u Upravu udruženja za obrazovanje odraslih nominovane su starije osobe odgovorne za oblikovanje i sprovođenje programa. Takav trend može se pratiti i

na regionalnom nivou. Južnopacifički biro za obrazovanje odraslih (ASPBAE) javlja se kao agencija za razvoj mreže organizacija koje vode računa o obrazovanju starih.

Obrazovanje starijih postepeno se pomera sa margina obrazovnih dešavanja u centar interesovanja mnogih vladinih i nevladinih organizacija. Postoji intenzivnija saradnja između vlade i nevladinih organizacija i univerziteta u planiranju i sprovođenju različitih aktivnosti. Ne radi se samo o obezbeđivanju pristupa, već o obezbeđivanju specifičnih programa za učenje koji su različiti od onih programa koji su namenjeni mladima. Suština takve filozofije sastoji se u zahtevu da obrazovanje ne treba samo da bude "za stare", već i "sa starima". U prošlosti nisu bili retki slučajevi da se programi i njihovo sprovođenje od vrha do dna provodi kao "nadgledanje" šta se tamo dešava, jer su se stariji posmatrali kao lica bez inicijative i odlučnosti da nešto preduzmu. Takva percepcija negovana je i među starima. Nedostajalo je poverenje u vlastite mogućnosti i sposobnosti, pa su smatrali da oni treba da budu "vođeni" na strukturirani način. Znači da je starije osobe bilo potrebno "odučavati" od ranije usvojenih stavova.

2.4. Iskustva iz Azije

1. **Kina.** Kina najmnogoljudnija zemlja sveta ubrzano doživljava povećanje broja starijeg stanovništva. Ona uskoro očekuje 120 miliona starijih građana, što čini jednu petinu od 510 miliona stanovnika 60 godina i starijih u svetu (videti Hattion – Yeo, Ohsako, 1999). Za ovakvu "eksploziju" starijeg stanovništva Kina nije dovoljno ni ekonomski ni socijalno pripremljena. Na jednoj strani, Kina se bori sa ograničavanjem stope rađanja, a na drugoj sa problemom zbrinjavanja i socijalnog i zdravstvenog obezbeđivanja starijih. Vlada NR Kine u tom pogledu ulaže ogromne napore. Ona je oktobra 1996. usvojila zakon o starima sa namerom da se poveća njihovo ljudsko dostojanstvo, obezbede njihova prava, zadovolje interesi i poveća svest kod ostalog dela stanovništva o položaju i potrebama starih. To nije nimalo lak zadatak, ali vlada nastoji da koordinira svoje napore sa porodicom i lokalnom sredinom, a posebno sa preduzećima. Stari ljudi se ne izdvajaju iz svakodnevnog života. Doba penzionisanja u Kini varira u skladu sa radnim ulogama koje su pojedinci obavljali. Generalno, žene se pre penzionišu nego muškarci. Vlada vodi računa o onim starijima koji nisu bili stalno zaposleni, a to se pre svega odnosi na obezbeđenje stanovanja, hrane i osnovne zdravstvene zaštite. Oni takođe učestvuju u radu centra za penzionisane i u radu pojedinih oblika aktivnosti. Tradicionalno, u kineskom životu dominirali su stari. Oni su bili ti koji se *slušaju*. Taj odnos u određenom smislu zadržao se do našeg vremena. Stari ljudi se ne izdvajaju iz svakodnevnog života. Mlađi se vaspitavaju da uvažavaju stare. Kineski narod naziva starije građane "*bankama inteligencije*".

Što se tiče obrazovanja i učenja starih, u Kini je stečeno dragoceno iskustvo. Ono je rezultat unutrašnjih snaga i stalnih uticaja. Kinezi su čuvari svoje tradicije, ali korisno strano iskustvo prilagođavaju svojim uslovima života. Kineska filozofija obrazovanja polazi od principa da strano iskustvo ne treba *slepo kopirati* i primitivno imitirati. To je jedan od ključnih elemenata komparativne andragogije. Takvih primera može se naći u kineskoj istoriji obrazovanja. Tako je Tao Hsing Tze, nastavnik i pesnik, sticao obrazovanje kod Džona Djuja na Kolumbija univerzitetu u Njujorku. Djujive postulate: "Obrazovanje je život, škola je društvo" preokrenuo je i prilagodio kineskim prilikama ističući "Život je obrazovanje, društvo je škola" (Kong, 1974, str. 33). Ovaj kineski obrazovni reformator pokrenuo je široku kampanju za obrazovanje brojnog kineskog stanovništva, posebno seljaka koristeći pri tom njihove prirodne resurse. Planirao je da uspostavi mrežu obrazovnih stanica i u najnerazvijenijim seoskim područjima. On je zastupao shvatanje da svaki pismeni čovek poučava svog druga. To je takođe poznata koncepcija kasnije prihvaćena u svetu, posebno u

nerazvijenim zemljama: "pojedinač poučava pojedinca" (each one teach one). Od njega potiče slogan: "mali nastavnik" i "brak između naučnih znanja i seljaka".

Konceptualno i praktično obrazovanje starijih u Kini, sastavni je deo obrazovanja odraslih, iako obrazovni programi za starije čine mali segment ukupnog obrazovanja odraslih koje je veoma prošireno i obuhvata sve segmente odraslog stanovništva, počev od oblika opismenjavanja do univerziteta i televizijskih univerziteta dopunjenih oblicima dopisnog obrazovanja, uspešno integrisano sa radom i celokupnim životom lokalne sredine. U Kini su prihvatili univerzitete za treće doba i evropsko iskustvo u tom pogledu. Prvi takav univerzitet osnovan je 1983. godine, deset godina pošto su takve ustanove osnovane u Francuskoj. Ove ustanove su se brzo širile u Kini da ih je 1985. godine bilo 500 (Knox, 1993). Jedini kriterijum za upis u ove ustanove bio je da je pojedinac napunio 50 godina života. Programska orijentacija bila je usmerena na umetnost i fizičko vežbanje u cilju održavanja fizičke kondicije. Kasnije su oblikovani i drugi programi: kuvanja, pletenja, tekućih zabave, radi aktivnog provođenja slobodnog vremena. Organizatori i nastavnici su obično penzionisani nastavnici i drugi stručnjaci koji uspešno mogu preneti svoja znanja i iskustvo u određenoj oblasti. Vlada pruža određenu pomoć za rad ovih ustanova, ali i starije osobe moraju da plaćaju određenu školarinu. No, pored univerziteta za treće doba, postoje i druge škole i koledži u kojima obrazovanje stiču stariji. Prema nepotpunim podacima, 1999. godine bilo je 13.000 takvih škola i koledža u kojima je obrazovanje sticalo nekoliko stotina hiljada starijih građana (Hattion – Yeo, Ohsako, 1999). Poznati su i centri za zajedničko učenje. Oni se javljaju kao mogućnost gde stariji mogu učiti zajedno i ostvarivati socijalne kontakte. Obično centri imaju biblioteku i čitaonicu. Aktivnost u centrima za učenje teče po sledećem modelu: šetnja do parka i učestvovanje u vežbama, igri, boksovanju. Zatim povratak u centar gde se razgovara, čita, igra šah, razmenjuju informacije, pije čaj. U centrima mogu da se prate programi koji se prenose preko televizijskih univerziteta.

U Kini postoji bogato iskustvo intergeneracijskog obrazovanja. U školama ili domovima penzionera održavaju se redovne sesije za starije. Oni na taj način prenose svoje znanje i iskustvo ili mlađe poučavaju određenim veštinama. U ovim oblicima naglašava se patriotizam, herojstvo u odbrani zemlje, uspesi postignuti u obnovi i rekonstrukciji zemlje itd. Čitava ta aktivnost vodi do potpunijeg razumevanja i uvažavanja različitih generacija (Marshall, 1974). I druge organizacije obezbeđuju obrazovne programe za starije. Obično su to biblioteke koje organizuju čitalačke i diskusione grupe, zdravstvene ustanove i Crveni krst. Sprovode se i programi za zaštitu zdravlja i rekreacioni programi, itd. Penzionisani stručnjaci uspostavljaju konsultanske službe koje pružaju usluge i savete potrebne građanima.

2. Japan. Japansko društvo izaziva pažnju i privlači interese u mnogim oblastima života: ekonomskom, tehnološkom, obrazovnom, kulturnom. Naročito je privlačio pažnju ekonomski rast u periodu posle Drugog svetskog rata. Taj rast je nazvan "*ekonomsko čudo*". Isto takvu pažnju izaziva i rast obrazovanja, i u celini odnos društva prema obrazovanju. Japan poslednjih nekoliko decenija stvaralaštvom svojih ljudi predstavlja svetski izazov. Japan, kako je to jednom izrazio japanski inženjer Dano, nema nikakvih prirodnih bogatstava, vojne moći, već ima samo jedan izvor, a to je pronalazačka *sposobnost mozгова* svojih ljudi. Ona nema granice. Valja je vaspitavati, vežbati, opreмати. Ta sposobnost, po prirodi stvari, postaće u bliskoj budućnosti najdragocenije zajedničko dobro, najstvaralačkije bogatstvo čovečanstva (Jean-Jacques Servan Schreiber, 1981). Šrajber ističe da u korenu svakog japanskog napretka nalazimo uvek istu materiju – ljudsku inteligenciju. Da ne bi bilo zablude, kao što kaže Šrajber, ne postoji neka posebna japanska inteligencija, nju poseduju svi ljudi. Japanci su, naprosto odlučili da ovu čovekovu sposobnost što potpunije iskoriste. Oni su odlučili da znanja koriste tokom čitavog života. Učenje i sticanje znanja traje tokom čitavog života. Ta opšta težnja za znanjem bitan je činilac razvoja Japana. U ovom kontekstu treba posmatrati i obrazovanje i učenje starijih u Japanu. Ne propušta se prilika da se koriste ljudske

sposobnosti i ljudski resursi, ma u kom periodu starosti sa njima ljudi raspolagali. Postoje brojni primeri korišćenja intelektualnih kapaciteta starijih ljudi. Jedan od genijalnih ljudi Japana, osnivač preduzeća Marušita, Konosume Marušita stao je u 94 godini života na čelo onih ljudi koji su se posvetili budućnosti i unapređivanju obrazovnog sistema. Osnovao je visoku školu nazvanu *Škola mislilaca 21. veka*.

Imajući u vidu sve ove osobenosti japanskog društva Japan je zahvatio talas starenja stanovništva. To je društvo koje sve više ima sedih ljudi. Takva situacija donosi brojne izazove sa kojima se treba suočavati. Životni vek u Japanu primetno se povećao. U 1947. godini prosečan životni vek u Japanu bio je 50 godina za muškarce, a 53 za žene. U 1996. godini prosečan životni vek za muškarce iznosio je 77 godina, a 83 godine za žene. To je najduži životni vek u svetu. I kao da postoji zakonitost: starije stanovništvo se naglo povećava kako se životni vek povećava. Autori kažu da japansko stanovništvo najbrže stari u svetu (Hattion – Yeo, Ohsako, 1999). Drugi značajan faktor koji prouzrokuje demografske promene jeste opadanje fertiliteta. Stopa stanovništva od 14 godina i mlađeg nastavlja da opada i od 1982. godine ta starosna grupa je manja od one od 65 godina i starije u 1997. (isti izvor, str. 31). Dolazi do promena porodične strukture, posebno od devedesetih godina prošlog veka. U ranijim periodima istorije Japana, posebno kada je poljoprivreda bila dominantna, običaj je bio da u porodici živi više generacija. Proširena porodica bila je osnovna jedinica društva. U savremenom Japanu sada to više nije slučaj.

Ekonomski napredak Japana ima i drugu stranu medalje. Visoka tehnologija donela je nove probleme: zagađivanje okoline, brda otpada, proizvode koji imaju hemikalije štetne po zdravlje, bolesti povezane sa stresom, zagađivanje vode i vazduha, hrana sa hemijskim aditivima, problem otpada koji je van kontrole, preorganizovan život. Sve to utiče na kvalitet života, pa i na kvalitet života starijih građana (Yamada, 1994). Japanski andragozi ističu da je za razumevanje kvaliteta života u starom dobu potrebno razumeti dva teorijska stanovišta: razvojnu dimenziju u starom dobu i potrebnu komunikaciju između starih i mladih. Ovde se suočavamo sa filozofijom života i filozofijom obrazovanja i učenja starih. Odlaskom u penziju stari se suočavaju sa krizom identiteta. Kriza identiteta sučeljava se sa suprotnošću između nastojanja da se bude aktivan član društva i neumoljivog opadanja fizičkog i mentalnog zdravlja. Jamada misli da stari ljudi treba da održavaju kvalitet života, uprkos opadanju. Oni imaju potrebu da deluju, da komuniciraju sa delovima društva i sa pojedincima i da poseduju osećanje da su drugima potrebni. U Japanu se insistira na povezivanju generacija različitih starosnih grupa, na potrebi obrazovanja mladih generacija, kako bi doprineli poboljšanju kvaliteta života starijih. "Mladima su potrebna znanja o razvoju starijih ljudi, veštine za brigu o njima itd." (isti izvor, str. 59). Obrazovanje i učenje starijih povezuje se sa drugim područjima života društva: socijalnim radom, zdravstvenom zaštitom, medicinom, radom i biznisom. Iz ovakve koncepcije proizilazi da stari ljudi nisu samo objekti kojima treba nešto obezbeđivati, već da su oni učesnici u razvoju lokalne zajednice. Sa druge strane, lokalna zajednica treba da ima pozitivan odnos prema onima koji su toku života davali doprinos razvoju društva. Stavovi lokalne zajednice su prilično jasan indikator brige o kvalitetu života starijih.

Kakva je institucionalna osnova obrazovanja i učenja starijih u Japanu? U tom pogledu Japan pruža sliku različitih "isporučioaca" znanja starijim građanima, počev od kulturnih ustanova u lokalnoj sredini, centara za učenje do koledža i univerziteta. Za učenje starih u Japanu, poseban značaj imaju komunalni domovi (kominikami) u kojima se mogu naći različite vrste programa namenjenih starijima. Neki japanski andragozi navode više funkcija komunalnih centara:

1. to su mesta gde se stariji građani mogu da sastaju, čitaju i odmaraju se,
2. mesta za upražnjavanje grupnih aktivnosti,
3. mesta za kontinuirano saradničko učenje,

4. mesta za dobijanje i razmenu najrazličitijih informacija,
5. mesta za angažovanje u kulturnim aktivnostima,
6. mesta gde se ljudska prava uvažavaju (videti Setsio, 1993).

Usvojen je zakon o komunalnim centrima za učenje odraslih. U njemu je propisano da centri budu što bliže stanovnicima koji žive u određenom području. To je posebno značajno sa stanovišta zadovoljavanja obrazovnih potreba i interesa odraslih. Ovi centri bi se mogli označiti kao ustanove za doživotno obrazovanje. U njima se praktikuje dinamična grupna aktivnost a deluju i različite grupe: za kulturu, zabavu, rekreaciju i različite hobi aktivnosti. U Japanu su osnovani koledži za starije. Prvi takav koledž osnovan je 1969. godine. U njima se proučava opšte obrazovanje, zdravstveni problemi starijih, baštovanstvo, itd. Oni služe kao centri za dopisno obrazovanje i obrazovanje putem radija i televizije. Ovde treba pomenuti i Inamino Gaunen univerzitet u Kakegowi. To je četvorodišnja univerzitetska ustanova za starije stanovništvo jednog geografskog područja. Nastava se održava jednom nedeljno, a za one koji nisu u stanju da posećuju nedeljne sesije organizovana je dopisna nastava. Omogućen je i rezidencijalni smeštaj za starije koji nisu u stanju da posećuju časove u specijalno vreme.

Rad koledža za starije građane zavisi od raspoloživih prostorija, holova za održavanje predavanja. Fizički prostor mora biti korišćen za duhovne i mentalne aktivnosti starijih građana. Koledž je, takođe, mesto gde stariji mogu sami aktivno raditi na svom vlastitom samopoboljšanju. Ponekad ih u Japanu nazivaju i "slobodni univerziteti". Koledži za starije se povezuju sa vladinim agencijama za obrazovanje, socijalno staranje, zdravlje i agencijama za radne odnose. Koledži imaju obrazovnu i kulturnu funkciju i služe kao centri za savetovanje, potrebno starijima i za drugu društvenu aktivnost. Trajanje rada koledža za starije je dve godine. Prima se obično 100 studenata godišnje. Osnovni kriterijum za prijem jeste da je osoba napunila 60 godina života. Ako je zahtev veći nego što koledž može u datom momentu primiti studenata onda se odabir vrši putem javnog konkursa i uz preporuke klubova starijih građana.

Programska orijentacija različitih ustanova za obrazovanje starijih građana je veoma raznovrsna. Sadržaje kurseva određuju nastavnici. Nivo nastave je između srednjoškolskog i univerzitetskog obrazovanja. U komunalnim domovima (komunikamima) postoje dve vrste programa. Jedni se sprovode od strane lokalne vlasti, a drugi u dobrovoljnim aktivnostima učenja u studijskim kružocima i samoobrazovnim radom. Postoje i različiti kursevi posvećeni problemima zdravlja starijih kao što su, na primer: prevencija gerijatrijskih oboljenja, mentalno zdravlje u starijem dobu. Kursevi o kvalitetu života za starije ljude organizuju se uz saradnju sa patronažnim sestrama i zdravstvenim centrima vladinih agencija (videti Yamada, 1993). Pred andragozima su izazovi da modifikuju metode rada i dobro prouče osobenosti obrazovanja i učenja u starijem dobu.

2.5. Iskustva iz Afrike

1. Južna Afrika. Zemlja sa 40 miliona stanovnika u kojoj je od 1948. do 1994. godine vladao "aparthejd", to jest rasna segregacija i vladanje bele manjine nad ogromnom crnačkom većinom. U Južnoj Africi postoji visok procenat nepismenog crnačkog stanovništva, posebno među starijom generacijom. Sve do devedesetih godina XX veka osnovno obrazovanje nije bilo obavezno za crne Južnoafrikance. Istorijski posmatrano, stanovništvo Južne Afrike bilo je mlado, ali se, prema određenim indikacijama i to menja. I tu postoje razlike između crnog i belog stanovništva. Crno stanovništvo je mlađe, dok belo stanovništvo ubrzano stari. Samo 6% obojenog stanovništva ima 60 i više godina, dok je to među belcima 15%. Preko 50% afričkog obojenog stanovništva je ispod 25 godina starosti (videti Hattion – Yeo, Ohsako, 1999, str. 44).

U Južnoj Africi pokrenuto je nekoliko projekata obrazovanja namenjenih starijim ljudima. Među njima je i projekt opismenjavanja u Durbanu. Ovaj projekt opismenjavanja za starije počeo je da se realizuje 1997. godine od strane Udruženja za starije. To je organizacija koja radi sa siromašnim starijim ljudima na području Durbana u Južnoj Africi. Osnovni cilj ove organizacije je pomoć starijim ljudima da postanu nezavisni. Oni sprovode različite programe, kao što su porodični program zaštite zdravlja, program opismenjavanja za starije. U realizaciji ovih programa primenjuje se participativni pristup čija je suština u tome da stariji građani utvrđuju potrebe i odlučuju se da li da uče kako da čitaju i pišu. To bi im omogućilo, mislili su da uspešnije funkcionišu u svakodnevnom životu. Predstavljeno im je da je pismenost jedna od veština koja im je potrebna u svakodnevnom životu: plaćanju računa, u prevozu, susretu sa službenicima u pojedinim ustanovama, u organizovanju i sprovođenju drugih aktivnosti. U celini, pismenost bi im omogućila da imaju više kontrole nad svojim životima. Programi opismenjavanja oblikovani su od strane starijih ljudi. Stariji su obučavani da poučavaju svoje vršnjake. U ovim programima za starije, opismenjavanje je doprinelo da oni pismenost posmatraju sa uvažavanjem, da uvide da im ona pomaže u ostvarivanju svojih prava, posebno onih koje se odnose na penzije kao i u većoj sigurnosti u ličnom životu.

U ovom delu studije pokušali smo da damo jedan opšti presek problema starosti i učenja u starijem dobu. Svesni smo da on nije sveobuhvatan i potpun, ali daje jednu globalnu sliku o naporima koje savremena civilizacija vrši u ovoj oblasti. Izostali su podaci iz mnogih zemalja, što u našem slučaju govori o teškoćama dolaženja do informacija. Ne treba zaboraviti da se oblast obrazovanja i učenja starih počela da konstituiše samo pre nekoliko decenija. Imajući to u vidu potrebna su dalja produbljivanja istraživanja, kako u pojedinim zemljama, tako i u regionima, kao i na globalnom nivou. No i ovako izložena građa pruža osnovu i mogućnost za upoređivanje sličnosti i razlika u oblasti obrazovanja i učenja starih. U tome je i smisao svake komparacije u ovom području.

2. Sličnosti i razlike u koncepciji i praktičnim ostvarivanjima učenja starih

Savremeni svet je polarizovan u različitim oblastima života: ekonomskom, političkom, kulturnom, filozofskom. Takva polarizacija uočljiva je među državama i regionima, između Severa i Juga, između razvijenih i nerazvijenih zemalja. Takva polarizacija utiče, pozitivno ili negativno na ekonomski i kulturni razvoj. Obrazovanje i učenje je jedan od glavnih stubova tog razvoja. Razumevanje obrazovanja u celini, pa i razumevanje obrazovanja starijih, u savremenom svetu temelji se na uviđanju postojećih sličnosti i razlika. Takvo uviđanje omogućava istraživačima da dobiju potpunije odgovore o korenima i uzrocima razlika i potraže najadekvatnije puteve za njihovo prevazilaženje ili, pak, za približavanje opštim tendencijama kretanja u savremenom svetu. U ovom delu studije izložićemo sličnosti i razlike u oblasti obrazovanja i učenja starih da uvidimo ono što je zajedničko, kao i ono što se razlikuje i proizilazi iz osobenosti razvoja jedne sredine.

Dosadašnje analize i iskustvo obrazovanja i učenja starih u različitim zemljama i regionima sveta pokazuju težnju, nastojanje da se obuhvatom najstarije populacije, obrazovanje što više demokratizuje i postane *način života* savremenog čoveka. U većini zemalja prihvaćena je filozofija doživotnog obrazovanja. Potpuno ostvarivanje te filozofije, a ona se ostvaruje različitim tempom u različitim zemljama, ne može biti bez obuhvata kategorije starijih građana. Drugi bitan činilac koji utiče na obrazovanje i učenje starijih jeste *dramatično povećanje* starijeg stanovništva. To je jedna opšta pojava koja karakteriše savremeni svet. Ona je posebno primetna u razvijenim zemljama. Što su zemlje i regioni ekonomski i kulturno nerazvijeniji, to je starenje stanovništva sporije, iako se ova pojava primećuje i u nerazvijenijim zemljama. Istraživanja pokazuju da se starenje stanovništva dešava pod kompleksnim okolnostima od kojih je srednje produžavanje života jedna od njih.

Produžavanje života dešava se pod uticajem ekonomskih, medicinskih i kulturnih faktora. Izgleda da i biološki faktori imaju određeni uticaj. Istraživanja pokazuju da žene duže žive u odnosu na muškarce. Ova činjenica ima uticaja na obrazovanje i učenje starih. Postoji prilična saglasnost među brojnim autorima savremenog sveta da je obrazovanje i učenje *ključ* za uspešno starenje. To u mnogim zemljama vodi do potrebe izmene obrazovne politike, do izmene "infatilizacije" obrazovnog sistema, izmene generacijske ograničenosti obrazovnih ustanova. Samo pre nekoliko decenija, sa podsmehom se odnosilo prema stavovima o potrebi obrazovanja starijih. Nažalost, takva shvatanja bila su potpomagana i ranijim naučnim istraživanjima koja su metodološki bila pogrešno fundirana. Novija naučna istraživanja u više zemalja sveta (SAD, Velikoj Britaniji, Nemačkoj, Australiji) odbacuju ranije zaključke i novim podacima dokazuju *mogućnost* i *potrebu* učenja starijih. Razume se da stariji nisu jedinstvena, homogena populacija, već da među tom populacijom postoje *individualne razlike* koje utiču na izbor sadržaja, programiranje i organizaciju učenja. Ovde treba naglasiti da je došlo do promena vrednosti i vrednosnih orijentacija kod različitih starosnih kohorta. Stariji su sada u situaciji da se "odučavaju" od prethodno usvojenih stavova o vrednostima i dignitetu starijih ličnosti. Došlo je u više zemalja do promene odnosa prema starima. Smatralo se da ih treba zaštititi, pomagati, stvoriti okolnosti da miruju, da se odmaraju. Pa i sama reč penzionisanje znači "mirovina". To je poznata "teorija ljuljaške". Suprotna ovoj "teoriji" je *teorija aktivnosti* i aktivističkog života u starijem dobu. Takva aktivnost ne mora da se manifestuje samo u svetu rada, već i u nizu drugih socijalnih, političkih i kulturnih aktivnosti, gde ubrajamo obrazovanje i učenje.

Danas su u nizu zemalja (Nemačka, SAD, Velika Britanija) stariji prisutni u mnogim sferama društvenog i političkog života. Političke stranke bore se za starije birače na lokalnom i nacionalnom nivou. Svaka generacija starijih traži svoje *životne stilove* i opredeljenja. Bez aktivističkog pristupa životnim stilovima starijih dolazi do njihove povećane alijenacije koja je primećena u nekim zemljama (Finska). Stari treba da dožive osećanja da su potrebni ne samo sebi, već i drugima. Ako se starija populacija marginalizuje sve će više postojati uslovi za njihovu alijenaciju. Na ovu činjenicu posebno ukazuju američki autori. Znači *aktivnost je nova filozofija* u odnosu prema starima. U tom smislu očekuje se da ne samo društvo brine o starijima, već da se i oni sami osposobljavaju da preuzmu odgovornost za vlastiti život. Ovde se ponovo naglašava i odgovornost porodice. Proizilazi da je učenje bitan faktor takvog osposobljavanja. Poslednjih decenija XX veka naučnici u društvenim naukama došli su do saznanja da ljudi nisu *pripremljeni* za ulazak u jednu novu fazu čovekovog života kada napuste svet rada. Mnogi nisu znali da se prilagode novim okolnostima koje su izazvale stresne situacije. Izlaz je ponovo tražen u učenju i obrazovanju, u saznavanju kao faktoru kvalitetnijeg života u kasnijim godinama. Počelo se sa organizovanjem oblika obrazovanja kao priprema za penzionisanje (Velika Britanija, Nemačka, Belgija, Holandija, Švajcarska, SAD). Na istom poslu našle su se kompanije, osiguravajuća društva, udruženja penzionera, profesionalne asocijacije, nevladine organizacije i ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih. Ponuđena su znanja o zaštiti zdravlja, održavanju životnog standarda u izmenjenim okolnostima, načinima komunikacija, održavanju postojećih i stvaranju novih socijalnih kontakata, negovanju porodičnih veza i potrebi održavanja fizičke i mentalne svežine starijih osoba. Oblici pripremanja za penzionisanje predstavljali su nukleus obrazovnih aktivnosti namenjenih starijoj populaciji. Tako se postepeno na međunarodnom nivou širila ideja o potrebi učenja starijih (Velika Britanija, Japan, SAD, Francuska, nordijske zemlje). To je dovelo, komparativno posmatrajući, do veoma razuđene prakse i iskustva učenja starih. Širi se broj i vrsta ustanova za obrazovanje i učenje starijih, počev od lokalnih zajednica do univerziteta i naučnih i profesionalnih asocijacija. Vlade koje su osluškivale potrebe stanovništva, od lokalnog do nacionalnog nivoa, preuzimale su deo svoje odgovornosti, donosile su pravne propise kojima se štite stariji ljudi i podstiče njihovo učenje (Velika

Britanija, SAD, Australija, Švedska, Finska, Belgija, Holandija, Japan, Kina). U pomoć su pritekale i druge organizacije i udruženja, posebno oni iz nevladinog sektora. To je doprinelo da se postepeno stvara široki svetski pokret usmeren na korišćenje obrazovanja i učenja u poboljšanju kvaliteta života starijih.

U ovim naporima pokret za obrazovanje odraslih dao je značajan doprinos i u teorijskom i praktičnom smislu. Obrazovanje namenjeno starijima - deo je ukupnog područja koje se označava kao obrazovanje odraslih, a teorijska misao o učenju starijih deo ukupne andragoške misli, iako postoje autori koji smatraju da učenje i obrazovanje starih treba izdvojiti iz opšteg područja obrazovanja odraslih. O ispravnosti takvog shvatanja šire ćemo raspravljati u narednim delovima ove studije kada budemo razmatrali potrebe i mogućnosti konstituisanja subdiscipline andragogije koja proučava obrazovanje i učenje starih. Ustanove za obrazovanje odraslih, u mnogim zemljama, dale su poseban doprinos obrazovanju i učenju starijih. Oni su starijima ponudili logističku podršku i kadrovske potencijale (Švedska, Norveška, Finska, Hrvatska, Srbija i Crna Gora). Sedamdesetih godina stvaraju se nove ustanove za obrazovanje starijih. To su bili univerziteti za treće doba koji su ponikli u Francuskoj i odatle se proširili ne samo na evropske zemlje, već i u druge delove i regione sveta. Posmatrano sa komparativnog stanovišta, veoma je interesantno kako se jedna ideja o obrazovanju širila i prilagođavala drugima sredinama i kulturnim okolnostima. Ovde treba konstatovati da se ideja (metod) prenosila, a ne ustanova. Institucionalno i organizaciono rešenje univerziteta za treće doba bilo je različito u pojedinim delovima sveta. Neke zemlje (Francuska, Velika Britanija, SAD, Australija) vezivale su univerzitete za treće doba za univerzitete kao akademske ustanove. U većini tih zemalja univerziteti su imali bogatu tradiciju u području obrazovanja odraslih. U onim zemljama gde takva tradicija nije postojala univerziteti za treće doba su postale ili samostalne ustanove ili delovi drugih ustanova za obrazovanje odraslih. To je slučaj sa nordijskim zemljama i sa zemljama nastalim na tlu bivše SFRJ. Da bi se vodila jedna holistička politika o obrazovanju starijih, u nekim zemljama se formira centralno telo koje se brine o koordinaciji obrazovanja starih (Švedska, Norveška, Finska, Australija). U nekim drugim zemljama stvaraju se mreže ustanova za obrazovanje starih i putem tog umrežavanja vrši se potrebna koordinacija. Na globalnom nivou takvu koordinaciju obavlja UNESCO, a na regionalnom nivou, na primer, za Evropu, Evropski savet.

Andragozi (i teoretičari i praktičari) bitno su doprineli utemeljavanju obrazovanja starih kao stručnog područja. Iskustva primenjivana u obrazovanju mlađih kategorija, primenjivana su i u slučajevima obrazovanja starijih: fleksibilna organizacija, manje grupe za učenje, samousmereno obrazovanje, odgovornost za vlastito učenje itd. Ali u mnogim zemljama nastala su nova i pozitivna iskustva u obrazovanju i učenju starih koja će biti predmet istraživanja andragoga. Došlo se do saznanja da obrazovanje ne treba da bude samo za stare, već i sa starima. Ovo znači potrebu uključivanja starih i planiranje i programiranje vlastitog obrazovanja, preuzimanje odgovornosti starijih za vlastito obrazovanje, prevladavanje predrasuda o starima i mogućnostima njihovog učenja. Došlo je do bitnog proširivanja područja sadržaja, do kombinacije obrazovnih i rekreativnih aktivnosti (SAD, Kina, Japan). Takođe je došlo do povezivanja obrazovanja starih sa pojedinim jedinicama fakulteta (SAD, Velika Britanija, Hrvatska, Srbija i Crna Gora). Poslednjih decenija sve je više univerziteta koji se okreću problemima starih, i to ne samo u istraživačkom smislu i u smislu pripremanja profesionalnog osoblja, već i uključivanja starih u redovne programe univerziteta i koledža (SAD, Kanada, Velika Britanija, Japan). U poslednje vreme primećuje se sve veći uticaj starijih učenika na obrazovne ustanove. Obrazovne ustanove su prinuđene da adaptiraju fleksibilnije i alternativne oblike rada, da menjaju načine komunikacije na relaciji nastavnik-student, da više uvažavaju životno iskustvo i akumulirano znanje (Nemačka, Japan, Holandija). Sasvim nov pokušaj u obrazovanju starih jeste koncepcija intergeneracijskog obrazovanja o starosti. Sa znanjima o starenju i starosti potrebno se

upoznavati znatno ranije, a ne pošto se dospe na prag starosti (Belgija, Holandija, Japan, Kina, SAD). U pojedinim zemljama postoji shvatanje i upražnjavana praksa da bogato iskustvo i znanja starijih treba *koristiti* u obrazovanju mladih (Kina, Holandija, Kuba). Primetno je povećanje istraživačkih napora u području obrazovanja starih i lansiranje pilot projekata za pojedina područja obrazovanja starih (Argentina, Južna Afrika). Istraživanja koja se provode o učenju i obrazovanju starih biće nova snaga za dinamiziranje prakse (Nemačka, Švajcarska). Poslednjih decenija obrazovanje i učenje starijih sve se više profesionalizuje. Pripremaju se različite vrste osoblja. Glavni trendovi su na interdisciplinarnosti. Više naučnih područja obezbeđuju sadržaje. U području obrazovanja i učenja starih ima sve više dobrovoljaca. Stari se javljaju i kao učenici i kao nastavnici (Švedska, Norveška, Finska, Belgija, Holandija, Švajcarska, SAD).

Skiciranje sličnosti nikako ne znači da u koncepciji i praktičnim ostvarenjima obrazovanja i učenja starih ne postoje *razlike* u zemljama obuhvaćenim našim proučavanjima. Razlike su posledica tradicije, konzervativizma obrazovnog establišmenta, različite filozofije i vrednosnih orijentacija. Novine o obrazovanju starijih, kako pokazuju istraživanja, teško se prihvataju. One remete ustaljeni način rada i postignutu ravnotežu. Pojedine zemlje i njihove vlade nikako ne prihvataju obrazovanje starijih kao deo sistema obrazovanja u najširem smislu. Ono je "van" sistema i prepušteno "tržištu" da reguliše ponudu i potražnju. To utiče na organizaciju obrazovanja i kvalitet obrazovne sredine koju koriste starija lica. Razlike se mogu naći i u stepenu primene tehnologije obrazovanja, načinu pripremanja profesionalnog osoblja. Razlike postoje i u nivou prethodnog obrazovanja koje su sticale sadašnje generacije starijih. Primećuje se da su sadašnje generacije sve obrazovanije. To, svakako, utiče na zadovoljavanje obrazovnih potreba i interesa starijih. Ranije smo istakli da veći nivo obrazovanja starijih ima motivacionu snagu za dalje obrazovanje. U godinama koje dolaze biće još izraženija potreba da se putem učenja i obrazovanja koriste, održavaju i dalje razvijaju sposobnosti starijih. Biće manje važno da li će to obezbeđivati konvencionalne ustanove ili alternativni oblici obrazovanja. Ljudi će birati one oblike i sadržaje koji im najviše odgovaraju, imajući u vidu vreme, prostor, cenu i sredinu za učenje. Obrazovanje starih, kao i obrazovanje odraslih u celini biće u budućnosti sve više *samo-usmeravano*. Radoznalost i žed za znanjem i ubuduće će postojati i proširivati se kod populacije starijih. Zadovoljavanje potreba uglavnom će zavisiti od ličnog izbora. Izbor programa za učenje u starijem dobu biće *raznovrsniji*. Nužna su uputstva kako da se racionalnije i promišljenije izaberu odgovarajući sadržaji. Taj posao olakšaće primena obrazovne tehnologije sa kojom se stari suočavaju.

Učenje i obrazovanje starih, komparativno posmatrajući, prelazi granice jedne zemlje. Mi živimo u međuzavisnom svetu u kome je učenje *od drugih i sa drugima uslov* za preživljavanje. To nikako ne znači zapostavljanje, prenebregavanje naših rezultata i zapostavljanje baštine znanja na osnovu koje smo stekli svoju *sposobnost* i identitet. Svako zatvaranje, ograđivanje od tuđih iskustava u suštini bi značilo nazadovanje. A takvih primera je bilo u ranijoj i neposrednoj prošlosti.

Istorija obrazovanja i učenja starih nije tako duga. Ona se začela sedamdesetih godina XX veka. Ova kratka istorija pokazuje njegovo postepeno i stalno napredovanje. Obrazovanje i učenje starih postaje *bitan faktor* kvaliteta života ove starosne grupe. To je ključ za humaniji život ljudi u XXI veku.

Andragozima je nužno proučavati, na komparativnoj osnovi, različita strujanja i iskustva u obrazovanju starih u svetu. Sa druge strane, potrebno je istaći, da takva iskustva ne treba slepo kopirati, već ih treba *kritički* promišljati. Tokom vremena u ovoj oblasti došlo je do bitnih promena, inovativnih pristupa, novih koncepcija učenja starih, formulisanja i utemeljavanja teorijske i naučne misli, profesionalizacije, do dinamičke i partnerske saradnje na lokalnom, regionalnom i globalnom nivou. To bogato iskustvo, nastalo u različitim

socijalnim sredinama predstavlja neiscrpan i nezaobilazan izvor za andragoška naučna proučavanja.

Svi argumenti koje smo izneli i koji idu u prilog značaja obrazovanja i učenja za kvalitet života starijih ne znače da su stari, danas u svetu, bez problema i bez teškoća koje se graniče sa mogućnošću preživljavanja. Starije stanovništvo pogađa ozbiljno siromaštvo udruženo sa pogoršanjem zdravlja. To su prepreke njihovom aktivnom učešću u socijalnom životu i obrazovnom radu. Komparativna istraživanja pokazuju da postoje i *obrazovne* prepreke. Ako se stariji upoređuju sa mladim generacijama onda se primećuje da oni imaju nizak nivo formalnog obrazovanja. To se posebno odnosi na starije žene. Među njima postoji visok procenat funkcionalno nepismenih. To stvara teškoće u pristupu znanju i informacijama i starije dovodi u poziciju zavisnosti od drugih. U društvu, pa i u području obrazovanja odraslih, potrebno je izgrađivati *pozitivne stavove* prema starenju, stvarati uslove da stariji koriste svoja znanja i potencijalnosti sa kojima raspolažu. Komparativna istraživanja pokazuju da obrazovanje odraslih, kao celina, može doprineti aktivnom i uspešnom starenju.

Beleške

1. UNESCO Institute for Education (1997), *Adult Learning and Aging Populations*, Confitea, Hamburg.
2. E. P. Stanford, D. C. Pritchard (1978), *Elderly, Program for the, I.E.H.E.*, Vol. 2.
3. D. Đorđevska – Popovska (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih ljudi*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Beograd.
4. L. Lowy and D. O'Connor (1986), *Why Education in the later years?*, Lexington Books, Lexington.
5. L. M. Hubbard (1976), *Retirement: Third age or second career?* Convergence, Vol. IX, No. 3.
6. A. Knox (1993), *Strengthening Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
7. A. Hattion-Yeo, T. Ohsako (eds), 1999, *Intergenerational programmes: Public policy and Research Implications An International Perspective*, UNESCO, Paris.
8. F. Pöggeler (1975), *Eltern und Elternbildung – Eine empirische Untersuchung*, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, No. 2.
9. K. Kunsala (1971), *Preparing for retirement*, Adult Education in Finland, No. 4.
10. R. Vanden Hoven (1989), *The Gilde – project*, Netherlands' Institute on Care and Wellbeing, Utrecht.
11. H. Hanselmann (1951), *Andragogik, Wesen Möglichkeit, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Rotapfel Verlag, Zürich.
12. A. Krajnc (1990), *Razvoj univerze za tretje življensko obdobje v Sloveniji*, Gerantološki zbornik 1989, Beograd.
13. Dušana Findeisten (1990), *Pokus racionalizacije odnosa do metod univerze za tretje življensko obdobje v Ljubljani*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
14. A. Krajnc (1992), *Univerza za tretje življensko obdobje*, Bilten, Ljubljana.
15. N. Kujundžić (1985), *Education for the Elderly* u: N. Šoljan (ed.), *Adult Education in Yugoslav Society*, Andragoški centar, Zagreb.
16. S. Pongrac (1990), *Koncepcija obrazovanja zaposlenih u predmirovinskom razdoblju*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
17. M. Špan i J. Čurin (1999), *Treća životna dob i obrazovanje u Hrvatskoj*, Obrazovanje odraslih, br. 1-2.
18. N. Kujundžić (1985), *Obrazovanje starih ljudi - Stanje, razvoj i perspektive*, Andragogija, br. 1-3.

19. R. Bulatović (1985), *Mogućnosti zasnivanja gerantagogije kao andragoške discipline*, Andragogija, br. 7-10.
20. S. Medić (1987), *Socijalna andragogija kao područje andragoških studija*, u: Andragoske studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji, Katedra za andragogiju i SADJ, Beograd.
21. S. Medić (1990), *Univerzitet za treće životno doba*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
22. S. Medić (1991), *The Concept of the University of the third age*, Belgrade Conference, Belgrade.
23. S. Medić (1990), *Obrazovanje starih: stanje, mogućnosti i potrebe*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
24. S. Živanić, I. Semjonov (1991), *Univerzitet za treće doba – od ideje do realizacije*, u: Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih, IPA, Beograd.
25. S. Živanić (1991), *University for third age – the State of Affairs*, Belgrade Conference, Belgrade.
26. V. Orlović, A. Pejatović (1990), *Stari govore (istraživanja na teritoriji potkopaoničkih sela)*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
27. L. Cohen (1990), *Gerontology at the Crossroads*, Learning, Vol. V, No. 3.
28. A. Hattion – Yeo, T. Ohsako (eds), 1999, *Intergenerational Programmes Public Policy and Research Implications An International Perspective*, UNESCO, Paris.
29. A.B. Crabtree (1967), *Education – The Key to Successful Aging*, Adult Education (USA), Vol. XVII, No. 3.
30. A.B. Knox (1993), *Strengthening Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
31. E.P. Stanford, D.C. Pritchard (1978), *Elderly, Program for the, IEHE*, Vol. 2.
32. P. Shane (1990), *Pogled na socijalnu i obrazovnu politiku i službe za stare u SAD*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
33. Sh. L. Kong (1974), *China educates the people – Ocean*, Convergence, Vol. VII, No. 3.
34. D. Marshall (1974), *Living the Later Years*, Convergence, Vol. VII, No. 3.
35. J.J.S. Schreiber (1981), *Svetski izazov*, Globus, Zagreb.
36. M. Yamada (1994), *Samousmereno učenje odraslih za brigu o starima u komunikativnim integracijskim odnosima*, Andragoške studije, Vol. 1, br. 1-2.
37. K. Setsio (1993), *Senior Citizen Studies in an Era of Lifelong Education*, u: N. Masatoshi et al (eds), *The State of Confinning Education in Japan*, Nihon University, Tokyo.

Peti deo

RAZVOJNA ORIJENTACIJA I UČENJE STARIH

1. Razvoj odraslih kao predmet interesovanja nauke

Nauka je od ranije posvećivala pažnju razvoju čoveka. Međutim, interesi nauke (posebno psihologije, pa i pedagogije) dosežali su samo do granica anatomske-fiziološkog sazrevanja ličnosti. Razvoj, u ovom delu studije, posmatramo sa stanovišta učenja i obrazovanja i to pretežno u starijem dobu. Strože naučno istraživanje učenja odraslih bilo je zanemareno sve do pojave Torndajkovih istraživanja dvadesetih godina prošlog veka (Thorndike, 1928). Mora se ukazati i na doprinose Hologa (Holl, 1922) koji je prvi inicirao sistematsko proučavanje starenja. Njegova knjiga *Starenje – poslednje pola života* (Senscence – The last half of Life) označava jedan savremeni pristup proučavanju problema "drugog" dela čovekovog života. Zašto ranije nije nauka vršila ozbiljne prodore u tajne učenja čoveka? Iz prostog razloga što je obrazovanje i učenje bilo koncentrisano na period detinjstva i mladosti. Razvoj nauke uticao je na to da se akumulirala ogromna količina znanja. Nastao je problem usvajanja tih znanja. Postavilo se pitanje mogućnosti usvajanja tih znanja, način organizovanja usvajanja tih znanja, problem mogućnosti intelektualnog razvoja i mogućnosti učenja (Ivić, 1969, str. 88). Ranije rasprave koje su se vodile u oblasti psihologije i pedagogije nisu bile nimalo optimističke u pogledu mogućnosti intelektualnog razvoja u odraslom dobu, a posebno ne što se tiče čovekovog poslednjeg perioda – starosti. Neki raniji autori, kao, na primer, Klapared, smatrali su zrelost "psihičkom okamenjenošću", a osnivač pedagoške psihologije Džems (James), smatrao je da posle zrelosti ne vredi ulagati napore u učenju i obrazovanju. Na osnovama takve orijentacije oblikovana je "teorija platičnosti" po kojoj se intelektualni razvoj čoveka prekida sa nastupanjem zrelosti ili, još drastičnije, da su ljudi od 40 godina u upoređenju sa mladima nekorisni, a ljudi od 60 godina potpuno nekorisni (Research in Adult Education, 1970). Engleski pedagog Adams (J. Adams) dokazivao je da posle perioda mladosti, ako neko i postigne uspeh u učenju, to je toliko jedva primetno da se ne isplati uloženi napor. Ovakve tvrdnje i "teorije" bile su zasnovane *a priori*, bez naučnog proveravanja i potvrđivanja. Iz takvih shvatanja, pored ostalog, proistekao je i široko prihvaćen stav da su učenje i obrazovanje *monopol* mladosti i da se napor u učenju i obrazovanju posle ovog perioda prosto ne isplate. Naučnici su smatrali da mentalno opadanje prati fizičko opadanje. I na ovom primeru se vidi kako jednom formulisana naučna mišljenja bivaju prevaziđena novim nalaženjima i novim mišljenjima.

U drugoj i trećoj deceniji prošlog veka dolazi do bitnih promena u odnosu na gledanja o mogućnosti intelektualnog razvoja i učenja u odraslom dobu. Promene su se javile i u Americi i u Evropi. Promene su došle, pored ostalog, i pod uticajem filozofije o doživotnom obrazovanju. Od tog vremena počinju empirijska istraživanja i teorijska razmatranja o mogućnosti učenja odraslih. Pojedini autori ističu da obrazovanje i učenje *obuhvataju* čitav život i nema tog perioda čovekovog života u kome bi učenje i obrazovanje bilo neadekvatno (Peers, 1926). Pirs potkrepljuje svoje mišljenje shvatanjima Djuja (Dewey) koji je plastično definisao učenje kao "snagu da se uči iz iskustva" i kaže da bi bila čudna ironija ako bi takva snaga opadala kada iskustvo postaje bogatije. I tada, poznati engleski psiholog Spiranman, (Sperman, 1927) sumirajući rezultate svojih istraživanja, zaključuje da odrasli, s obzirom na njihove fundamentalne snage učenja, ostaju otprilike jednaki deci u srednjim školama, a značajno iznad dece u osnovnim školama. Ako se ove snage posmatraju sa stanovišta *primene* u specijalnim vrstama mentalnih operacija, onda su odrasli mnogo više nego deca izloženi različitim vrstama uticaja (saznajnim i voljnim) koji mogu pomoći učenje, ali isto tako mogu ga i sprečavati. Savremeni autori razmatrajući probleme učenja starijih ističu da je *iskustvo* glavni izvor kognitivnog rasta i razvoja. Na osnovu takvih shvatanja oblikovana je teorija *iskustvenog* učenja koja se posebno odnosi na učenje u starijem dobu. Spiranman je dokazivao da se mentalna sposobnost merena opštim faktorom ("g" faktor) povećava do perioda zrelosti, a zatim zadržava maksimalno postignuti nivo do kasnije starosti. Poznata su, iz tog perioda,

klasična istraživanja Torndajka i mi ih u ovom delu studije nećemo analizirati, već samo ukazujemo na njegov zaključak: niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Neuspeh u učenju pre bi se mogao objasniti drugim okolnostima: nedostatkom motivacije, socijalnim okolnostima u kojima čovek živi, nedostatkom interesa, kristalizacijom stavova, odbojnošću prema promenama itd. Istraživanja Lordža (Lorge, 1966) potvrdila su Torndajkova nalaženja da stariji ljudi zadržavaju ono što su naučili malo bolje nego mladi, isto kao i mladi su u stanju da koriste sposobnosti pozitivnog transfera, ali u odnosu na mlade ispoljavaju manje sposobnosti u savladavanju negativnog transfera. Ove teškoće koje odrasli imaju sa negativnim transferom Lordž objašnjava da je sa godinama čovek manje spreman da prihvati promene, manje spreman da izmeni interese, stavove i mišljenja. Stavovi su, konstatuje Lordž, naročito ako su mereni prihvatanjem ili odbijanjem mišljenja o socijalnim promenama, mnogo stabilniji kod starijih nego kod mlađih. To može dovesti do razlika u rezultatima učenja kod različitih starosnih grupa. On smatra da stabilnost stavova može da bude indikacija za *otpor* prema promeni, ali to može biti i razlog nastojanja da se čovek prilagodi okolini (Lorge, 1966).

Više istraživača (Kidd, 1973, Knox, 1977) koji su se bavili problemima učenja i obrazovanja odraslih kritički se odnose prema testovima primenjenim u istraživanju intelektualnih sposobnosti odraslih. Kritike se upućuju ne samo vremenskoj ograničenosti, već i sadržajima koji odgovaraju deci a ne odraslima, motivaciji itd. Ovde nećemo analizirati rezultate dobijene na testovima inteligencije i njihov uticaj na zaključivanje o razvoju intelektualnih sposobnosti, ali nalaženja potvrđuju opštu pretpostavku o *kontinuitetu* ličnosti u životnom toku čoveka. Svard (Sward, 1945) je našao da opadanje u sposobnostima sa dobom nije opšta karakteristika, već više specifična crta koja je povezana sa praksom, nedostatkom motivacije i interesa. Svard je imao dve grupe ispitanika univerzitetskih profesora. Prvu grupu su sačinjavali ispitanici u starosti od 25 do 35 godina, a drugu ispitanici od 60 do 80 godina. U proseku mlađa grupa je postigla bolje rezultate, izuzev na testu verbalne sposobnosti u kome su stariji pokazali superiornost. No, razlike nisu toliko značajne između ove dve starosne grupe. Mnogo veće razlike i varijacije nađene su među ispitanicima unutar jedne starosne grupe. Autor je zaključio da *gubitak* u mentalnim funkcijama može se pripisati, pre svega, njihovoj neupotrebi. Efekat koji ima neupotreba intelektualnih funkcija je snažan psihološki argument da obrazovanje valja da bude doživotan proces. Kako istraživanja pokazuju, verbalne sposobnosti, sposobnosti korišćenja rečnika, ne opadaju sa godinama. Istraživanja, takođe, pokazuju da u nekim profesijama kojima je jezik bitan činilac funkcije rada i delovanja, poboljšava se rečnik sve do sedamdeset godina. To se ne dešava kod onih profesija kod kojih upotreba jezika nije jedan od bitnih činilaca rada (Kidd, 1973).

I drugi istraživači (Welford) našli su u svojim istraživanjima *zavisnost* između održavanja sposobnosti i nivoa obrazovanja čoveka. Opadanje je bilo manje kod onih ispitanika sa visokim nivoom obrazovanja i stručnosti. U situacijama u kojima su stariji ljudi pripremani da rade brzo, češći su slučajevi da oni gube u tačnosti izvršavanja. Sa godinama se ograničava radni kapacitet i psihološkim i senzo-motornim činilcima. Stariji ljudi zahtevaju više informacija i duže posmatranje onoga što rade u upoređenju sa mlađima. Welford izveštava da stariji ljudi imaju teškoća u kodiranju i sklapanju podataka koji dolaze do njihovih receptora, a analogno tome, i teškoću u rešavanju problema. Nesposobnost da se obuhvati materijal izaziva teškoće u učenju, a posebno u zadržavanju materijala i zbog slabijeg kratkotrajnog pamećenja. Stariji ljudi, po shvatanju Welforda, su skromniji, manje su spremni da podrže željene promene u upoređenju sa mladima. Ove sposobnosti koje se kod čoveka javljaju sa dobom, traže, prema, shvatanju Welforda, drugačiji pristup učenju. On se ogleda u stvaranju uslova da učesnici kontrolišu tempo učenja, kao i količinu materijala koju valja usvojiti za određenu vremensku jedinicu. Materijal namenjen učenju valja da bude *razumljiv*, kako stariji ne bi izvršavali zadatke koje ne razumeju. Obeshrabrenje u procesu

učenja, ma u kojoj formi, valjalo bi sprečiti kako se ne bi desilo da učesnici napuste proces obrazovanja. Pošto postoje razlike među individuama kako se povećavaju godine, Velford konstatuje da znatan broj starijih izvršava zadatke na istom nivou na kome to rade mladi. Razlike sa dobom se povećavaju kako se povećava težina zadataka, dok su te razlike na lakšim zadacima male. Međutim, svi zadaci nemaju istu težinu i mnogi subjekti, i mladi i stariji, uspešno ih izvršavaju u okvirima svojih sposobnosti. Promene koje se dešavaju kod starijih Velford objašnjava sniženjem kapaciteta informacionih kanala i slabljenjem sposobnosti kratkotrajnog pamćenja. Smanjuje se količina podataka koja može biti zadržana u pamćenju, a i ono što je sačuvano pod većim je uticajem interferencije drugih aktivnosti nego što je to slučaj kod mlađih. No u celini, zaključuje Velford, promene u sposobnostima u starijem periodu nisu tako primetne da bi sprečavale učenje i obrazovanje (Velford, 1958).

Proučavajući biografije znamenitih ljudi Leman zaključuje da čovek najbolje može stvarati od 20. do 80. godina starosti. Stvaralaštvo u kasnijim godinama života učvršćuje u uverenju da su izvesne studije jedino i moguće na osnovu akumuliranog životnog iskustva (Lehman, 1978).

Tradicionalno posmatranje intelektualnih sposobnosti sastojalo se u činjenici da postoji njihov brzi rast u detinjstvu i dostiže vrhunac u ranom periodu mladosti. Zatim dolazi period platoa. Kasnije, posebno u starijem dobu, nastaje ubrzanije opadanje intelektualnih sposobnosti. Među autorima ne postoji saglasnost o tome koji je to period kada se završava intelektualno napredovanje, a počinje opadanje ovih sposobnosti. Rangiranje vremena kada počinje opadanje ovih sposobnosti je različito. Različito se određuje i vreme kada se postiže najveći uspeh u intelektualnom razvitku. Klasične studije o razvoju intelektualnih sposobnosti obavljene između dva svetska rata imale su bitan uticaj na formiranje stereotipnog mišljenja o intelektualnim sposobnostima odraslih. Tome treba dodati i greške koje su učinjene u metodološkom pristupu u proučavanju tih sposobnosti. Na takve greške samo ukazujemo, ali ih u ovom delu studije nećemo analizirati.

Ispitivanje mogućnosti učenja odraslih nikako ne znači da se kod čoveka ne dešavaju postepene organske promene koje mogu uticati na efikasno funkcionisanje intelekta; promene u kapacitetu pluća, krvnom pritisku, digestivnom fluidu, promene u tkivu ćelija, opadanje u snazi i brzini, u intenzitetu neuro-muskularnih reakcija koje pokazuju da je centralni nervni sistem manje osetljiv na spoljne stimuluse. Prekidanje kontinuiteta u učenju i intelektualnom radu u celini teže podnose stariji ljudi. Ove promene vode do *smanjenja* obuhvatnosti materijala, smanjenja obima percepcije (opadanje u tačnosti viđenja i čujenja), smanjenja brzine mišljenja i reakcije. Opadanje se dešava i u oblasti senzorno-motornih sposobnosti, a to može da ima uticaja na ponašanje u situacijama učenja. Stariji imaju manje poverenja u tradicionalnu organizaciju nastave i učenja, manje im odgovara sredina za učenje koja ne omogućava direktno komuniciranje, niti korišćenje više izvora saznavanja. Istraživačka nalaženja skrenula su pažnju organizatorima procesa učenja na nekoliko bitnih momenata od kojih zavisi postizanje uspeha u učenju i obrazovanju starijih subjekata. Reč je o tome da stariji u upoređenju sa mlađima, imaju potrebe za boljim osvetljenjem, a u praksi se dešava obrnuto. Od nastavnika, predavača traži se direktno komuniciranje sa učesnicima, laganije i razgovetnije izlaganje, potpunije objašnjavanje nepoznatih informacija itd. Ove napomene methodske prirode govore da je fiziološko funkcionisanje ljudskog organizma povezano sa sposobnošću učenja, naročito onih zadataka koji zahtevaju brzinu izvršavanja i uključuju senzorno-motorne veštine.

Danas se ulažu naponi (empirijskim i teorijskim istraživanjima) da se dokaže mogućnost i potreba učenja u svim periodima čovekovog života. Više nauka je usmerilo pažnju da se stekne što više znanja o *potencijalnim resursima* čovekovog razvoja i to ne samo da bi se upoznale čovekove proizvodne sposobnosti, već da bi što potpunije upoznao čovek kao predmet vaspitanja, kao subjekt učenja i saznavanja. Toliko interesovanja o čoveku nauka

nije poznavala u istoriji svog razvoja. U pravu je ruski autor Ananjev (1977) kada tvrdi da je sistem teorijskih i praktičnih znanja o čoveku isto toliko značajan koliko i znanja do kojih se dolazi fundamentalnim proučavanjima prirode, njenih snaga, izvora i sredstava. Bitna osobenost naučnog duha savremenog sveta ogleda se u nastojanju da se istraživanjem obuhvate raznovrsne veze čoveka sa prirodom, tehnikom, društvom, kulturom do njegovog učenja i saznavanja. Za svako prodiranje u nepoznato potrebna su saznanja o potencijalnim mogućnostima čoveka. A takva znanja još uvek su skromna. Ananjev je smatrao da je jedna od bitnih karakteristika naučnog razvitka u tome što se problem čoveka pretvara u opšti problem svih nauka u celini. U nastojanjima da se što više sazna o čoveku i mogućnostima njegovog saznavanja i razvoja, nauke se *prepliću* i *dopunjuju*. Neki andragozi koji su se bavili istraživanjem u oblasti učenja odraslih (Kidd, Houle) isticali su da glavne doprinose razumevanju problema učenja odraslih možemo očekivati, ne iz društvenih, već iz prirodnih nauka, iz hemije, fiziologije, biologije, nauke o ishrani, iz istraživanja čovekovog mozga. Brojne su discipline koje mogu doprineti razumevanju problema učenja čoveka. No, javlja se problem - kako rezultate različitih nauka koje su ranije bile udaljene jedna od druge sjediniti da bi se što potpunije razumela priroda učenja i obrazovanja čoveka na različitim etapama njegovog razvoja. Učenje se odnosi i na nastavu i na formiranje individualnih svojstava ličnosti. Ako se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima razvoja onda će se i učenje i obrazovanje zasnivati na principu diferencijacije, razume se, ne gubeći iz vida totalitet čovekovog razvitka.

Razvoj nauke i tehnike omogućio je čoveku da se susretne sa brojnim informacijama i znanjima. Autori su upozoravali na problem *asimilacije* tih znanja (Ivić, 1969). Tehnička sredstva omogućuju dolaženje do znanja i olakšavaju njihovo apsorbovanje. Razvoj umnih sposobnosti bio je i ostaje jedan od glavnih interesa nauke koja proučava čoveka. Život postaje složeniji u svim aspektima njegovog ispoljavanja i traži od čoveka razvijene sposobnosti da bi se snašao i efikasno odgovorio na složene izazove života. Istraživanja, posebno ona vršena u oblasti gerontologije, pokazuju da upotreba intelektualnih funkcija, održavanje intelektualne kondicije predstavlja, kako to kaže Ananjev, glavni faktor *čuvanja* životne čvrstine i održavanja sposobnosti, pa čak i dugovečnosti života čoveka. Sa stanovišta razumevanja učenja starijih posebno su značajni rezultati do kojih se došlo u gerontološkim istraživanjima. U predhodnim delovima ove studije isticali smo da gerontolozi smatraju da se pojedine funkcije organizma razvijaju od rođenja do starosti. U tom razvoju ne postoji isti intenzitet. Neke funkcije počinju stariti sa rođenjem, dok druge zahvata taj proces kada dostignu svoj najviši nivo, a treće čak i u starosti pokazuju tendenciju poboljšanja (Степанова, 1972). Gerontolozi smatraju da obrazovanje i učenje imaju posebno značajnu funkciju u održavanju opštih snaga čoveka. Oni govore o socijalnim faktorima produžavanja života, a među njima učenje zauzima značajno mesto. To znači da se učenje i obrazovanje javljaju kao činioci *produžavanja* radne sposobnosti, koji obogaćuju čoveka i podstiču ga da učestvuje u društvenim i individualnim aktivnostima. Najnovija istraživanja, kao i ona ranija, a neka smo od njih prethodno analizirali, pokazuju da se neupotreba intelektualnih funkcija negativno odražava na sposobnosti učenja, opada pamćenje, mišljenje i pažnja. To znači da vežbanje intelektualnih funkcija doprinosi intelektualnom razvoju, prolongira ili zaustavlja intelektualno opadanje u srednjim i kasnijim godinama. Doživotno obrazovanje doprinosi vaspitanju intelektualnih sposobnosti i podstiče čoveka na intelektualne aktivnosti i naprezanja. Gerontološka istraživanja pokazuju da imamo jednu novu situaciju koja se sastoji u potrebi, kako ističe Ananjev, *spajanja* učenja i obrazovanja sa higijenom i profilaktikom prevremenog starenja. U tom okviru zadaci učenja starijih postaju neodvojivi od medicinskih zadataka u najširem smislu reči. I ovde se ponovo ističe potreba *povezivanja* nauka, kako u razumevanju čoveka i njegovog učenja, tako i u nastojanju održavanja njegovih životnih snaga.

U praksi, proizilazi, nije lako prihvatiti novu koncepciju doživotnog obrazovanja i učenja. Uprkos činjenici da se povećao broj istraživačkih radova o razvoju sposobnosti čoveka, još uvek postoji tendencija da se *zanemari razvoj*, a pažnja se usmeri na regresiju koja nastupa sa starenjem. I savremeni istraživači kognitivnog razvoja čine iste greške kao i oni raniji, jer u želji da prouče da li postoje promene u kognitivnim sposobnostima, primenjuju testove inteligencije oblikovane za mlađe subjekte. Istraživači su pokušali da traže *regresiju* koja nastupa sa godinama, a zapostavili su životnu sredinu i sociokulturne uticaje u širem smislu. "Savremena shvatanja o razvoju čoveka čine napore da se sagleda na koji način čovekova sredina formira čovekov duh" (Ivić, 1969, str. 89).

Savremeni teoretičari bavili su se problemom razvoja u odraslom dobu. Među njima poseban doprinos razumevanju razvoja odraslog dao je Nojgarten (Neugarten, 1963, 1971). Savremeni autori govore o više vrsta razvoja: razvoj ega, moralni i etički razvoj, intelektualni razvoj, razvoj interpersonalnih stilova, razjašnjavanje svrha i ekspanzija pažnje (Chickering, 1976). Sve ove vrste razvoja imaju implikacije na obrazovanje i učenje. Oni utiču da se shvate širi motivi investiranja vremena, novca i energije u učenje. Za obrazovanje starijih, pa i za obrazovanje i učenje odraslih u celini, posebno je značajno iskustvo i iskustveno učenje. Iskustveno učenje je nešto više od usvajanja samih sadržaja i prezentiranih informacija. Ono obuhvata i *odnose* u situacijama učenja, komunikaciju u nastavnoj grupi, saradnju sa drugim učesnicima procesa učenja, sukob koji se može pojaviti prilikom razmatranja prezentiranih problema itd. Za organizatore procesa učenja od posebnog je značaja da oblikuju konceptualnu *jasnost* u vezi sa određenim programima i njihovim sprovođenjem.

Više teoretičara obrađuje faze razvoja u odraslom dobu. Prelaz iz jedne faze u drugu karakteriše se osećanjem individualnosti i emocionalne nezavisnosti. Sa stanovišta razvoja, ličnost odraslog ne treba posmatrati identično, kao ličnost deteta i adolescenta. Nojgarten ističe da je većina teorija o stabilnosti ličnosti došla na osnovu proučavanja dece i adolescenata, a takva proučavanja samo su delimično korisna za razumevanje perioda odraslog doba, a posebno za razumevanje perioda koji se označava kao starost. Životne situacije i uloge koje odrasli obavljaju su mnogo kompleksnije, a iz tih činjenica proizilazi i kompleksnost učenja i obrazovanja koja nije uvek vezana za raspoložive intelektualne sposobnosti.

2. Teorije koje objašnjavaju učenje starijih

Poslednjih decenija XX veka oblikovano je u psihologiji i andragogiji nekoliko teorija koje pokušavaju da objasne prirodu učenja odraslih, obuhvatajući i prirodu učenja starijih. To su teorija angažovanja – dezangažovanja, teorija razvojnih zadataka i teorija kontinuiranog učenja i obrazovanja. Sve ove teorije obuhvataju celovit životni tok odraslih, ali u ovom delu studije obradićemo samo onaj deo koji se odnosi na učenje starih.

a) *Teorija angažovanja – dezangažovanja* vezuje se za nekoliko autora od kojih je najpoznatiji Nojgarten (Neugarten) i Huberman (Huberman). Ova teorija formulisana je početkom šezdesetih godina prošlog veka. Nju su formulisali Kaming i Henri (Cumming i Henry, 1961). Angažovanje pretpostavlja aktivnost. Pojam dezangažovanje je suprotan pojmu aktivnosti. U prethodnim delovima studije mi smo pominjali teoriju dezangažovanja i istakli njene slabosti i ograničenosti. Mislimo da je teorija dezangažovanja proizašla iz činjenice da odrasli posle određenog perioda starosti napuštaju svet rada, uloge koje su imali u izvršavanju funkcije rada, a sa tim i mnoge socijalne uloge. Oni se "dezangažuju", odlaze u "mirovinu". Sa stanovišta ličnosti starijih osoba, ova teorija nema snagu motivacije za održavanje fizičke i intelektualne vitalnosti. Iako je dosta raširena u psihološkoj i andragoškoj literaturi ona nije prosperitetna. Novija istraživanja pokazuju da je aktivnost (angažovanost), gde se ubraja i učenje, bitan faktor *kvaliteta* života u starijem dobu. Izlaskom iz sveta rada menjaju se uloge

čoveka, ali proizvodna, radna uloga nije jedina koja daje smisao životu pojedinca. Uloge se zamenjuju, preuzimaju se nove, što vodi do aktivnosti i angažovanosti. Pored radne uloge postoji niz drugih uloga koje mogu dati *smisao životu* čoveka u starijem dobu: u porodici, socijalnoj organizaciji, klubu vršnjaka, građanina u lokalnoj sredini, pripadnika verske zajednice itd. Studije pokazuju da doba nije značajna varijabla što se tiče prilagođavanja sve do 65 godina starosti. Nojgarten konstatuje da postoje razlike u vezi sa intrapsihičkim aspektima ličnosti. Ove razlike se prvenstveno odnose na načine povezivanja sa sredinom. Dolazi do promene *orijentacije* i to od spoljnog sveta ka unutrašnjem svetu ličnosti. Ali to je, kako kaže Nojgarten više preusmeravanje nego opadanje (Neugarten, 1963, str. 69). U starosti dolazi do promene percepcije vremena kod ličnosti i uopšte reevaluacije koncepcije vremena; opšti pokret energije od spoljnog sveta ka unutrašnjem svetu.

I švajcarski autor Huberman proučava starije doba sa stanovišta angažovanja i dezangažovanja. On doba od 60. do 70. godina označava kao *pripremu* za dezangažovanje. Pojačano dolazi do reevaluacije vremena, do stvaranja nove percepcije vremena i smrti. To je period koji se karakteriše daljim opadanjem fizičkih snaga i pogoršanjem zdravlja. Odlazak u penziju, u psihološkom, pa i u fizičkom smislu negativno deluje na pojedince. To je vreme kada rad ne vrši pritisak na ljude, ali pritisak koji dolazi od prekida rada može biti mnogo teži i imati posledice na održavanje, kako fizičkog, tako i mentalnog zdravlja. U ovom periodu učenje se javlja kao značajan činilac u održavanju umnih i fizičkih snaga. Kako smo istakli, aktivnost je mnogo prihvatljivija koncepcija nego "mirovanje". Dezangažovanje, "mirovina", ne pretpostavlja aktivnost. Učenje, obrazovanje, kulturni rad u celini, javljaju se kao činiozi zamene jedne aktivnosti drugom; aktivnosti koja se ispoljava u svetu rada, obrazovanja koje valja da postane sastavnim delom života. Na toj konceptualnoj osnovi nastaju u mnogim zemljama programi učenja starijih. Ako se to ne desi, onda će se pojedine ličnosti još više *povlačiti* iz sveta koji ih okružuje, kidati socijalne veze i izbegavati emocionalne dodire. Putem obrazovanja i učenja mogu se proširiti stari interesi, pa čak i podstaći novi, kao što su putovanja u cilju neposrednog upoznavanja sa drugom kulturom i istorijom, uključivanje u kulturne i rekreativne programe svoje lokalne sredine itd. Doživotno obrazovanje ima posebno značajne zadatke u ovom i kasnijem periodu čovekovog života.

Ovaj period života, i kasnije, suočen je sa brojnim problemima socijalne prirode. Među njima su: smanjenje životnog standarda, nedostatak sredstava za oblike obrazovanja i rekreativnih aktivnosti koje bi odgovarale psihofizičkoj prirodi starijih.

Od koncepcije razvoja neki se autori kreću ka razvojnim fazama čoveka. Međutim ove faze se precizno ne definišu. Razvoj se posmatra kao *serija* hijerarhijskih faza i to na taj način da je svaka nova faza izgrađena na prethodnim fazama. Kretanje od jedne faze do druge nije prosto instiktivno, već se dešava u *interakciji* sa sredinom i pod uticajem je *genetskih* predispozicija i ograničenja (videti Chickering, 1976). Koncepcija razvoja dotiče više elemenata ličnosti: razvoj ega, moralni razvoj, intelektualni razvoj, razvoj interpersonalnih stilova, razvoj svrhe (cilja) i proširenje pažnje. Ako se razvoj čoveka posmatra u celini onda se može reći da on ima uticaja na učenje i obrazovanje bez obzira u kojoj životnoj fazi se ono dešavalo. Znanja stečena u jednoj fazi života utiču na učenje i obrazovanje u narednoj fazi. Poznavanje razvojnih faza *pomaže* nam da bolje razumemo razloge zašto ljudi investiraju vreme i novac u obrazovanje i učenje. Motivi su u starijem dobu različiti, počev od onih da se zadovolji intelektualna radoznalost do onih da se uspostave nove socijalne veze i nova poznanstva i prijateljstva. I u starijem dobu, motivi za učenje, stilovi učenja i orijentacija prema znanju, povezani su sa nivoima ega razvoja, sa moralnim i intelektualnim razvojem. Ivić upozorava da "naša kruta shvatanja o ograničenom intelektualnom potencijalu počinju da se kolebaju i tek sada se, u stvari, u svojoj svojoj oštini ispoljava oskudica naših znanja o nama samima: o prirodi procesa razvoja i učenja, o razvojnim mogućnostima i putevima delovanja ljudske sredine na oblikovanje ljudskog duha" (Ivić, 1969, str. 93).

b) *Teorija instrumentalnog i ekspresivnog učenja* nastala je u andragoškoj literaturi sedamdesetih godina prošlog veka. Povezuje se sa imenima nekoliko autora (Havighurst, Meclusky, Lowy, O'Conner). Suština ove teorije, sažeto rečeno, sastoji se u činjenici da se *cilj* instrumentalnog učenja nalazi van i mimo akta učenja i obrazovanja. Učenje je *instrument* u menjanju situacije u kojoj se nalazi učenik. Neposredno zadovoljavanje odlaže se za neki dalji cilj. Nazivi su uzeti iz sociologije. Zasluga što je ove pojmove primenio na obrazovanje, posebno na obrazovanje odraslih pripisuje se Havighurstu. Posle Havighursta i neki drugi autori koristili su pojam instrumentalno učenje i kada su u pitanju stariji (Londoner, 1971). Instrumentalno učenje i obrazovanje kako su ga opisali ovi autori, pragmatično je, usmereno van sebe i orijentisano na korišćenje u budućnosti. Cilj takvog učenja jeste poboljšanje životne situacije ličnosti. Havighurst opisuje nekoliko aktivnosti koje su potpomognute instrumentalnim učenjem i obrazovanjem:

1. pripremanje za zanimanje,
2. postajanje kompetentan i odgovoran radnik,
3. podizanje dece,
4. pomaganje da deca u adolescenciji postanu slobodna,
5. stvaranje udobnog doma,
6. postajanje informisan i odgovoran građanin
7. prilagođavanje na telesne promene (Havighurst, 1976, str. 44)

Suština ekspresivnog učenja sastoji se u tome što se *cilj učenja* nalazi u samom aktu učenja ili je blisko povezan sa njim, tako da se akt učenja javlja kao cilj. Prema Havighurstu, ličnost investira vreme i energiju da bi od toga imala korist u sadašnjem trenutku. Ovde je posebno značajno istaći da se učenje ne može zatvarati u jednoj ili dve životne faze. U savremenim društvima koja doživljavaju ubrzane promene *kombinuju* se instrumentalno i ekspresivno učenje. Razlike koje postoje između instrumentalnog i ekspresivnog učenja, prema shvatanju više autora, ne treba produbljivati. Postoji određeno intrističko uživanje u gotovo svakom instrumentalnom obliku učenja, ako je učenik uspešan u učenju, a, takođe, postoje neki instrumentalni rezultati u gotovo svim ekspresivnim oblicima učenja (isti izvor, str. 42).

c) *Teorija razvojnih zadataka* prilično je raširena i prihvaćena u andragoškoj literaturi, pa i u onoj koja se odnosi na učenje i obrazovanje starijih. Nju je formulisao poznati američki autor Robert Havighurst. Njegova teorija razvojnih zadataka odnosi se na *sve faze* čovekovog života, ali u ovom delu studije mi se interesujemo za razvojne zadatke u starijem dobu. Ovaj autor daje kontekstu učenja znatno šire značenje. On to formuliše na sledeći način: "Življenje je učenje i rast je učenje. Pojedinaac uči da hoda, govori, baca loptu, čita, peče kolače, uči da se uskladi sa osobom suprotnog pola, da sačuva posao, podiže decu, otmeno se penzionise kada je toliko star da bi efikasno radio, uči da se slaže sa ženom ili mužem, sa kojom je bio na istoj strani četrdeset godina. Sve su to zadaci učenja. Da bi se razumeo ljudski razvoj pojedinac mora razumeti učenje. Ljudska jedinka uči svoj put u život" (Havighurst, 1952, str. 1). Autor smatra da postoje široke mogućnosti za razvoj ljudskog tela, ali kako će se te mogućnosti realizovati zavisi od učenja. To je tačno, čak i za grube biološke realnosti, kao što su navike hranjenja i seksualni odnosi, a da se i ne govori o učenju jezika, ekonomskom ponašanju, religiji koje su proizvod učenja u jednom društvu. Učenje je mnogo *značajnija* aktivnost u društvima gde su promene brže nego u nerazvijenim društvima u kojima su te promene usporene. Zadaci koje pojedinac mora učiti Havighurst naziva *razvojnim zadacima*, a to su oni zadaci koji doprinose zdravlju i napretku društva. Razvojni zadatak vodi do *pogodnog momenta* za učenje. U različitim periodima života ti pogodni momenti za učenje su različiti. Gde su izvori razvojnih zadataka? Oni se (neki od njih) nalaze u fizičkom sazrevanju, dok se neki nalaze u zahtevima društva i proizilaze iz kulturnog konteksta, iz *pritiska* koje društvo vrši na pojedinca, kao što je učenje da se čita i učenje da se učestvuje u

poslovima društva. Ovome treba dodati lične vrednosti i aspiracije pojedinca. To znači da se izvori razvojnih zadataka nalaze u fizičkom sazrevanju, u socio-kulturnoj sredini i u željama, aspiracijama i vrednostima ličnosti. Pobrojani faktori nalaze se u kombinaciji jedan sa drugim.

Prethodno je bilo reći o razvojnim zadacima uopšte, ali nas u ovom delu studije interesuje kako se razvojni zadaci prelamaju kroz prizmu starijeg doba i kroz život ličnosti u starosti. Prihvatanjem koncepcije da čovek uči, njegov put kroz život pojašnjava potrebu razmatranja zadataka učenja za starije ljude. Oni još imaju vremena da stiču nova iskustva i postojeća da uspešnije koriste. Kada se čovek penzionise on ima šanse da doživi više stvari koje će se ticati njegovog života i ponašanja; smanjenje prihoda, preseljenje u manji stan ili kuću, gubitak bračnog druga, lišavanje rada, promene troškova života. Svi ti i drugi događaji primoravaju osobu da uči *nove* načine života. Pa u čemu se razlikuju razvojni zadaci u prethodnim periodima odraslog doba od ovih u starijem dobu? Havighurst ističe da se oni razlikuju u jednom fundamentalnom pogledu. "Oni obuhvataju defanzivniju strategiju – održavanje života više nego otimanje što više od života. U fizičkoj, mentalnoj i ekonomskoj sferi ograničenja postaju posebno evidentna; starija osoba mora mnogo da radi da održi ono što već ima. U socijalnoj sferi postoji prilična šansa da se nadoknadi sužavanje izvesnih socijalnih kontakata i interesa putem proširivanja drugih. U duhovnoj sferi možda ima potrebe smanjenja granica, a možda postoji čak njihovo proširivanje" (isti izvor, str. 92).

Da bi se uspešno "starilo" starijima je potrebno *nekoliko vrsta* prilagođavanja: prilagođavanje na opadanje fizičke snage i zdravlja, prilagođavanje na penzionisanje i smanjenje prihoda, prilagođavanje na smrt bračnog druga, uspostavljanje eksplicitnog pridruživanja jednoj starosnoj grupi, susretanje sa socijalnim i građanskim obavezama, uspostavljanje zadovoljavajućeg organizovanja fizičkog života. Sve ove vrste prilagođavanja detaljno opisuje Havighurst. On ukazuje na najčešća oboljenja kojima su izloženi stariji ljudi: bolesti srca, kardiovaskularna oboljenja. Znatno broj starijih ljudi koji su izloženi pomenutim i drugim bolestima moraju se prilagoditi na invalidnost, a prilagođavanje implicira učenje.

Penzionisanje je proces koji obuhvata ljude u savremenim društvima. U prethodnim delovima studije razmatrali smo probleme penzionisanja. Javlja se problem - kako prazninu stvorenu penzionisanjem ispuniti drugim aktivnostima. Neki pronalaze takve aktivnosti među kojima su i aktivnosti učenja; drugi nalaze neki drugi posao kojim ispunjavaju vreme, ali nije mali broj onih koji se dosađuju u svojoj neaktivnosti. Smanjeni prihodi potrebni za normalan život često vode do smanjenja socijalnih kontakata.

Gubitak bračnog druga (muža ili žene) vodi do potrebe novog prilagođavanja. Žene češće gube svoje muževe. Više je udovica nego udovaca iz prostog razloga što žene duže žive. Kada se ostane sam nastaje period novog prilagođavanja i nova potreba za učenjem. Rešenja su različita, ali ono što treba naglasiti jeste da svako rešenje traži ponovno učenje novih načina života i to u vreme kada je učenje teže, nego što je bilo u ranijim periodima života.

U starosti se pojedinac pridružuje jednoj starosnoj grupi. Zadatak je pojedinca, kaže Havighurst, da prihvati status člana starije grupe ljudi i da nastoji da postane konstruktivan učesnik starosne grupe kojoj pripada. Stariji se susreću sa teškoćama učenja kada učestvuju u novim grupama. Ranije grupe kojima je osoba pripadala bile su rangirane prema profesiji, socijalnoj ili religijskoj pripadnosti, dok je razvrstavanje po starosti bilo minimalno. Status u grupi stican je na osnovu položaja, ekonomske snage, talenta i drugih kvaliteta koji ne zavise od doba. Sada starija osoba mora učiti da učestvuje u grupi rangiranoj prema dobu. Da li će ovaj zadatak učenja biti lak ili težak zavisi od niza okolnosti. Zadatak je andragoga ili drugog profesionalca da proučava takve okolnosti.

Stariji ljudi se sve češće javljaju kao aktivni učesnici u političkim i građanskim aktivnostima. Primećeno je u nekim društvima da za to nisu dovoljna ranija znanja i raspoloživa mudrost, već da je potrebno *novo učenje* za efikasno izvršavanje novih zadataka.

Problem nije nov već doseže do antičke filozofije i misli Platona o tome kakva su znanja potrebna da bi se učestvovalo u demokratskim procesima. Zadatak starijih je da stalno *dodaju znanja* svojoj mudrosti.

Teorija razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje ima posebnu vrednost za planiranje i programiranje učenja. Ona ima, ne samo saznavnu, već i praktičnu andragošku vrednost. Razume se da će njena primena biti određena prirodom socio-kulturne sredine, ali je važno kakvu poruku i ideju sa sobom nosi.

d) *Teoriju kontinuiranog učenja* formulisao je poznati američki andragoški teoretičar Hul (C.O. Houle). On je tu teoriju razmatrao sa stanovišta pojedinih perioda života odraslog čoveka: mlado nezavisno odraslo doba od 25 do 35 godina, rano srednje doba od 35 do 55 godina, rano staro doba od 55 do 75 godina, kasnije staro doba od 75 godina i više (Houle, 1961). U ovom delu studije osvrnućemo se samo na dva poslednja perioda čovekovog života koje je oblikovao Hul. On se kritički osvrće na ona shvatanja koja su prihvatala "zdravo za gotovo" da staro doba počinje negde na tački penzionisanja između 60 i 70 godina života. Prema istraživanjima, kaže Hul, to počinje znatno ranije, negde u dobi od 55 do 75 godina života. Mi smo u prethodnim delovima studije naglašavali da je odlazak u penziju različit u različitim zemljama, ali je primećena tendencija snižavanja doba penzionisanja koja je bila ranije formulisana. I svakako, ove dve grupe starijih razlikuju se po njihovim fizičkim i mentalnim svojstvima i sposobnostima.

Hul je smatrao da staro doba (čak i rano staro doba) može za pojedince biti *šok*, bez obzira koliko se ljudi pripremali da tu fazu što bezbolnije prebrode. Glavni problem koji ima uticaja na učenje jeste dezangažovanje i ponovno angažovanje. Uspešno prilagođavanje starom dobu traži individualno *preoblikovanje* stavova i životnih stilova. Obrazovanje i učenje pomaže da se planiraju strategije za život u kasnijim godinama. Učenje može pomoći pojedincima da se ponovo *angažuju*, ali sada u drugim vrstama aktivnosti i u proširivanju novih interesa. Učenje im pomaže da ispune vreme koje stariji imaju u izobilju.

Što se tiče "kasnijeg starog doba" (75 godina i više), ličnost, bez obzira da li živi u porodici ili u staračkom domu, suočava se sa nizom zdravstvenih problema. Ako su pojedinci u ovom periodu života angažovani u učenju onda se zadovoljavanje takvih potreba za učenjem u jednoj ili više oblasti odnosi na potrebu da se živi sa dignitetom, da se uspostavi samokontrola, da se vreme provede u zadovoljstvu i uživanju, da se uključi u normalni svakodnevni život uključujući i komunikaciju sa mlađim osobama i da se održava vitalnost tela i duha. Ali u ovom periodu života sve je više starijih osoba koji imaju osećanje da su suviše stari za učenje. Hulova istraživanja pokazuju da bi mnogi želeli da se uključe u kontinuirano obrazovanje, ali im se čini (osećaju) da u tome ne bi uspeali. Ispitanicima je postavljeno pitanje: Šta ih sprečava da uče ono što žele da uče? Glavni razlozi su: suviše star, nemaju dovoljno vremena, troškovi koje moraju plaćati za takvo učenje, odgovornosti na poslu, vreme koje se traži da se program završi, nemanje dovoljno energije (isti izvor, str. 50).

Zajednička nit opisanim teorijama je aktivnost koja treba da se manifestuje u periodu starosti. Kada govorimo o aktivnosti, naše asocijacije se pretežno usmeruju na rad. Ovde se više radi o zameni aktivnosti, a ona se može ispoljavati u različitim oblastima ljudskog života. Rad je samo jedna od tih oblasti. U poslednjim decenijama prošlog veka, u psihologiji i andragogiji, povećana pažnja bila je usmerena na životni tok. U okviru obrazovanja odraslih perspektiva životnog toka razmatrana je pod različitim nazivima: doživotno učenje, netradicionalno obrazovanje, iskustveno učenje, povratno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje itd. Životni tok može biti povezan sa brojnim savremenim događajima. U poslednjim dekadama prošlog veka, istraživanja, posebno ona longitudinalne prirode, bila su usmerena na odraslo doba. Ona su doprinela našem razumevanju razvoja i promena koje se dešavaju u odraslom dobu. Proučavanje razvojnih raspona može uticati na oblikovanje programa obrazovanja i nastavnih strategija. Pored zajedničkih osobenosti u starijem dobu

više dolaze do izražaja individualne razlike. To ima određene implikacije u odnosu na učenje i obrazovanje. Različita iskustva doprinose povećanju individualnih razlika. Sredinski faktori igraju značajnu ulogu u razvoju odraslih. Što je pojedina osoba starija kulturne promene doživljavaju se dramatičnije. U tom pogledu postoje razlike među generacijama (kohortama) jer se te promene doživljavaju u različitim periodima razvoja. Smatra se da su kohortne razlike značajnije nego što su dobne razlike. U literaturi se govori o *kohortnom efektu* na različite aspekte programiranja učenja za starije.

U psihološkoj praksi, vladao je *mit* o intelektualnom opadanju u odraslom dobu. Polazilo se od pretpostavke da su sposobnosti učenja ozbiljno ograničene u starom dobu i da intelektualno funkcionisanje pokazuje naglo opadanje. Verovalo se da fizičko opadanje prati i intelektualno opadanje. Niži nivoi intelektualnog izvršavanja koji su nađeni u pojedinim studijama nekada su povezani sa sredinskim faktorima, pre svega prirodom i dužinom obrazovanja koje su dobile pojedine generacije (kohorte). Tako, na primer, nizak nivo izvršavanja primećen je kod današnjih starijih odraslih kada se uporede sa današnjim mladim odraslima. To može biti funkcija različitih sredinskih iskustava ove dve generacije (kohorte) u odraslom dobu. Pitanje se postavlja, može li se intelektualno izvršavanje u kasnijim godinama modifikovati putem iskustva i obrazovne intervencije? U istraživačkim izveštajima susrećemo pozitivne primere uspešne modifikacije izvršavanja u kasnijem dobu za različite kognitivne zadatke. Utvrđeno je da su niži nivoi intelektualnog izvršavanja povezani sa nekognitivnim faktorima (nedostatak adekvatnih testova, strahom od neuspeha, povećanom oprežnošću). Ovi faktori mogu uticati na intelektualno izvršavanje. Interventni programi usmereni na otklanjanje ovih faktora bili su uspešni. Obrazovanje služi preventivnim, popravljачkim (rimidijalnim), pomažućim i pripremim funkcijama. Ono osposobljava individue da izvršavaju različite zadatke koji su povezani sa svakim periodom životnog toka. Ova tvrdnja pretpostavlja relokaciju obrazovnih prilika u čitavom životnom toku čoveka. Individua se razvija u toku čitavog života i zato prilike za obrazovanje i učenje moraju biti obezbeđene da pomognu i optimalizuju razvoj starijih (upoređi Willis, 1982).

U ovom delu studije posmatrali smo razvoj sa stanovišta učenja i obrazovanja u starijem dobu. Ranije se nauka nije interesovala za razvoj van okvira detinjstva i mladosti. Napredovanje nauke u svim oblastima dovelo je do problema mogućnosti intelektualnog razvoja radi usvajanja do tada neviđene količine akumuliranih znanja. Dolazi do promena filozofije obrazovanja sa odbacivanjem stavova da je učenje i obrazovanje monopol mladosti. Ističe se *iskustvo* kao izvor kognitivnog razvoja, razvija se teorija iskustvenog učenja i uspostavlja *kontinuitet* razvoja ličnosti u životnom toku čoveka. Istraživanja potvrđuju da neupotreba intelektualnih funkcija ima negativan efekat u odnosu na intelektualni razvoj čoveka. Potvrđuje se *veza* između razvoja sposobnosti i nivoa obrazovanja. Dolazi se do zaključka da promene u sposobnostima nisu takve prirode da bi predstavljale prepreku učenju, ma u kom periodu čovekovog života. Usvaja se stav da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Preporučuje se drugačiji pristup učenju starijih kako u koncepciji tako i u njenoj realizaciji. Među autorima ne postoji saglasnost o tome kada se završava intelektualno napredovanje čoveka. To i dalje ostaje izazov za nauku. Saglasnost postoji o tome da se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijacijom u pojedinim periodima života, pa i učenje treba zasnivati na principu diferencijacije.

Razvoj umnih sposobnosti čoveka je područje interesovanja više nauka. Iz toga proizilazi potreba njihovog interdisciplinarnog proučavanja. Dosadašnja istraživanja pružila su podatke o ulozi učenja u održavanju opštih snaga čoveka. Učenje i obrazovanje je područje za vežbanje intelektualnih funkcija, što za uzvrat doprinosi intelektualnom razvoju. U poslednjim decenijama prošlog veka formulisano je nekoliko teorija razvoja u odraslom dobu i to, pre svega, u okviru psihologije i andragogije. Ranije teorije na relaciji razvoj – učenje bile su formulisane na osnovu proučavanja dece i adolescenata. U andragogiji su poznate sledeće

teorije: teorija angažovanja – dezangažovanja, teorija instrumentalnog i ekspresivnog učenja, teorija razvojnih zadataka, teorija kontinuiranog učenja. Ključni zaključak sastoji se u sledećem: da bi se razumeo ljudski razvoj mora se *razumeti* učenje. Zajednička nit opisanih teorija jeste čovekova aktivnost.

Beleške

1. E. L. Thorndike (1928), *Adult Learning*, MacMilan, New York.
2. I. Ivić (1969), *Razvoj čovekove mogućnosti*, Kulturni život, 5-6.
3. R. Peers (1926), *Some Applications of Educational Theory to Adult Education*, The Journal of Adult Education, Vol. I, No. 1.
4. C. Sperman (1927), *What is Really Wrong with Adults?*, The Journal of Adult Education, Vol. I, No. 1.
5. I. Lorge (1966), *Thorndike's Contributions to the Psychology of Learning, of Adults*, u: Basic Education for the Disadvantaged Adult, Boston.
6. J.R. Kidd (1973), *Learning and Society*, CAAE, Toronto.
7. A.B. Knox (1977), *Adult Development and Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
8. A.T. Welford (1958), *Aging and Human Skills*, Oxford.
9. T. Lehman and V. Lester (1978), *Adult Learners in the Context of Adult Development*, Washington.
10. Б.Г. Ананьев (1977), *О проблемах современного человекознания*, "Наука", Москва.
11. Е.И. Степанова (1972), *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, НИИООБ, Ленинград.
12. B.L. Neugarten (1963), *Personality Changes During the Adult Years*, u: R.G. Kuhlen (ed.), *Psychological Backgrounds of Adult Education*, CSLA, Chicago.
13. A.W. Chickering (1976), *Development change as a Major Outcome*, u: M.T. Keetow and Associates, *Experimental Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. A.M. Huberman (1974), *Some Models of Adult Learning and Adult Change*, Council of Europe, Strasbourg.
15. E. Comming and W.E. Henry (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
16. R. Havighurst (1976), *Education through the Adult Life Span*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.
17. R. Havighurst (1952), *Development Tasks and Education*, David McKay, New York.
18. C.O. Houle (1961), *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*, University of Wisconsin Press, Madison.
19. S.L. Willis (1982), *Concepts from Life Span Development Psychology: Implication for Programing*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.

Šesti deo

STARIJA OSOBA KAO UČENIK

1. Mit o nesposobnosti starijih da uče

U prethodnim delovima studije pominjali smo problem sposobnosti učenja u odraslom dobu, pa i problem učenja starijih. Učenje je činilac čovekovog *postajanja* i opstajanja. Da nema učenja čovek ne bi bio ono što jeste. Nema nijedne njegove aktivnosti koja nije povezana sa učenjem. No i pored toga i danas se održava mit o nesposobnosti učenja u starijem dobu. Nisu mnogo pomogli ni rezultati istraživanja (a njihov broj nije mali) koji opovrgavaju takav mit. Što je još gore, ovaj mit vlada ili je sastavni deo mišljenja nekih vaspitača. To iz prostog razloga što je sposobnost učenja povezivana sa plastičnošću mozga deteta i adolescenata. Takva shvatanja održavana su decenijama. Novi socijalni pokreti, posebno u prošlom veku, razvoj nauke, napredovanje tehnologije tražio je od odraslih da usvajaju nova znanja, da uče veštine i ne samo one koje su povezane sa radom, već i sa komuniciranjem sa socijalnom okolinom i uopšte življenjem u zajednici. Radilo se o osvajanju pismenosti, osnova nauka, osnova profesije i njenog praktikovanja. Sa stanovišta učenja odrasli ljudi su se javili kao objekti naučnog proučavanja. Tražio se racionalan put njihovog učenja na različitim nivoima: osnovnom, srednjem, profesionalno-tehničkom, kulturno-estetskom, ličnom, porodičnom itd. Sada se postavlja pitanje unutrašnje mogućnosti učenja u različitim periodima života odraslog čoveka: mladosti, srednjeg doba, starijeg doba. Nastojalo se da se dođe do odgovora o potencijalnostima intelektualnog razvitka odraslih u različitim periodima njihovog života. Ove nove tendencije izazvane naučnim, socijalnim i obrazovnim promenama uvele su kategoriju *razvitka* i u proučavanju odraslih koja se kod njih nikada ranije nije primenjivala. Ovakve tendencije dovele su do suprotnosti u odnosu na tradicionalnu psihologiju i pedagogiju po kojima, posle sazrevanja i formiranja ličnosti u detinjstvu i mladosti, sposobnost učenja se gubi. Ovaj problem je uočen još tridesetih godina prošlog veka i u američkoj i u ruskoj literaturi, ali nažalost, on se još održava i u nauci i u praksi.

Kada se shvatilo da učenje ima *ključni* značaj za ljudsku vrstu, društvo i pojedinca u andragoškoj literaturi počeo je da se razvija mit o nemogućnosti učenja u odraslom dobu. Legitimno je pitanje zašto čovek ograničava samog sebe. Tako je poznati kanadski istraživač i andragoški teoretičar Kid pokušao, još početkom šezdesetih godina, da pobija ukorenjene predrasude o mogućnosti učenja odraslih. On je navodio, u vezi sa učenjem, neke neistine:

1. *Ne može se promeniti ljudska priroda.* Tvrdilo se da je čovek ono što jeste. Ima nečeg nepromenljivog u njegovoj prirodi i sastavu, ili se tako tvrdilo.

Istina je da se ljudsko ponašanje na fundamentalne načine menja i da se ljudska ličnost može preoblikovati. Čovek ima izvanrednu sposobnost da se menja.

2. *Ne možeš naučiti starog psa novim trikovima.* To je laž koju su smislili i koju ponavljaju oni koji ne poznaju pse. Laž je korišćena vekovima da se opiše učenje starijih muškaraca i žena. Ali tu opasku ćete često i danas čuti.

3. *Teorija učenja o "rupi u glavi".* Mnogi ljudi govore o učenju kao da je to neki proces u kojem se pristup u mozak postiže nekom silom, a činjenice kao da se ulivaju, uguravaju ili utiskuju unutra. Ovaj se proces smatra jednostavnim. Organizujte pažljivo vaše činjenice, koristite repeticiju i druge izume da budete sigurni da su one propisno usađene u pamet. Istovremeno sa ovim mišljenjem ide i jedno drugo po kojem se smatra da su dečje glave i umovi lakši za prodiranje, budući da su manje zbrkani nego što su umovi odraslih. To je fantastična teorija koja nije dostojna nekog pobijanja. Ona je prividno bila istinita samo kada su promene bile neznatne. Ali ove koncepcije se i dalje održavaju.

4. *"Isključivo glava" – mišljenje o učenju.* Mnogi tvrde da je učenje, u potpunosti, racionalan i intelektualni proces. Prema ovoj teoriji nije naročito teško razumeti proces učenja. Jednostavno, izvršite selekciju i aranžirajte sadržinu vašeg predmeta na rigorozno racionalan način i to ponudite onome koji uči. Međutim, čovek je mnogo više nego duh i

intelekt. Čovek je stvorenje i emocija i osećanja i one imaju važan udeo i u učenju. Neki smatraju da je za zrele ljude intelektualni pristup sve što je potrebno. Još gore, intelektualno je često eufemizam za nezanimljivo.

5. *Predstave o učenju "gorko – slatko"*. Autor kaže da su dva podjednako pogrešna i kontradiktorna gledišta. Prvo da se učenje ne zbiva ukoliko nije uzbudljivo i radosno. Nema učenja sve dok ono nije lako i divno. A većina zna sasvim dobro, iz sopstvenog iskustva, da pri učenju ima mnogo napornog, zamornog i ponavljajućeg – da je to najteža vrsta teškog posla, koju mi prihvatamo samo zbog važnosti ciljeva kojima težimo i zbog zadovoljstva koje ćemo upoznati. Ali ipak zastupnici pristupa "kroz šalu i igru" nam govore da se dirinčenje i napor mogu eliminisati i da se plodno i pronicljivo učenje može ostvariti bez napora.

Možda su štetnija ona gledišta koja smatraju da nema učenja osim kada ga prati surova neprijatnost. Često se govori da se vrednost učenja nalazi u transformaciji ljudske ličnosti kroz surovu, neprijatnu, tegobnu disciplinu. To je izopačenje puritanske etike koje se normalna ličnost gnuša.

6. *Mentalni uzrast prosečne odrasle osobe je dvanaest godina*. Ovo je primer mita stvoren naučnim istraživanjima. To je pogrešna interpretacija podataka iz psiholoških istraživanja. Mit je stvoren istraživanjima izvršenim posle Prvog svetskog rata u američkoj vojsci. Instrumenti koji su odgovarali deci primenjeni su na odrasle. Upoređenja su bila neopravdana, a zaključci pogrešni. Ta nepromišljenost se dugo održala, uprkos ogromnom broju suprotnih dokaza.

7. *Napusti svaku nadu ako nemaš visok IQ*. Ovo je, takođe, široko rasprostranjeno mišljenje. Niko razuman ne odriče važnost intelektualnog kapaciteta i podsticanje njegovog razvoja. Ali postoji veliki deo ljudskog života, postignuća i ljudskog dostojanstva koji uopšte nije obuhvaćen ni najboljim intelektualnim standardima (videti Kidd, 1959, str. 18-24). Kid je prvi u teoriji učenja odraslih pokušao da ospori mitove koji su vladali u tradicionalnoj psihologiji i pedagogiji. Kasnija istraživanja (posebno ona eksperimentalne prirode) u psihologiji i andragogiji pružila su još više dokaza o mogućnostima učenja odraslih u različitim periodima njihovog života. To se, svakako, odnosi i na stariji period ljudskog života. No, verovanje da sposobnosti učenja opadaju sa godinama bilo je *ukorenjeno* i među naučnicima. To se pokušalo dokazati i empirijskim istraživanjima. Uverenje se širilo i među laicima. Sve je to doprinelo stvaranju *negativne* slike o sposobnosti učenja i pamćenja u godinama koje se označavaju kao starije doba. Andragoški praktičari koji oblikuju programe za starije treba da prouče karakteristike i stvarne potencijale učenja populacije kojoj su programi namenjeni, da razmotre tradicionalne i inovativne metode i tehnike učenja kako bi se maksimalno koristila postojeća snaga i kompenzirali deficiti koji mogu postojati iz jednih ili drugih razloga. Prema rezultatima longitudinalnih istraživanja proizilazi da je doba uzeto samo za sebe uzročno povezano sa kognitivnim opadanjem. To opadanje veoma je *malo* do šeste ili sedme decenije života. U ranijim istraživanjima, istraživači nisu upoređivali doba (godine života) sa karakteristikama kohorta (populacije) kao što su obrazovanje, socio-ekonomski položaj, nivo anksioznosti, motivacioni nivo, senzorne tačnosti, stanje zdravlja, itd. Razlike koje postoje unutar jedne starosne grupe mogu biti znatnije nego razlike koje postoje između različitih starosnih grupa. Prema istraživanjima, neki stariji su izvršavali zadatke mnogo bolje nego što su to radili mladi odrasli (videti Hulicka, Roberts-Gounard, 1982, str. 14).

Kod razmatranja sposobnosti učenja u starijem dobu, pa i u ukupnom odraslom dobu, ne treba prevideti da učenje uključuje interne kognitivne procese kojim upravlja centralni nervni sistem. Direktno posmatranje ovih procesa je nemoguće. Oni se dešavaju između inputa stimulusa i odgovora (outputa) na takav stimulus. Kada se materijal prezentira u vidu predavanja, ili na drugi način, očekuju se odgovori obično u vidu ispita usmenim putem ili putem testova. Osobe koje nisu naučile prezentirani materijal, nisu ga zapamtile, procenjuju

se kao "slabi učenici" ili kao oni koji imaju "slabo pamćenje". Polazi se od pretpostavke da je kognitivno procesuiranje od inputa stimulusa do outputa odgovora bilo deficitarno, pogrešno ili nepotpuno. Na naučnicima je da traže uzroke takve nepotpunosti, kao i da preporučite strategije za popravljivanje takvog stanja. Ovde se istraživači susreću sa *individualnim* razlikama u izvršavanju zadataka učenja. Osim toga moraju se razmatrati i faktori koji utiču na prirodu i količinu inputa. Tu se, kako smo već istakli, pojavljuju *nekognitivni* faktori kao što je motivacija, fiziološke varijable. Uzima se u obzir i ponašanje, a to su odgovori kao primarni izvor informacija o funkcionisanju učenja. I output odgovora može, takođe, biti pod uticajem nekognitivnih varijabli kao što su fizičke sposobnosti i motivacija. Iz ove konstatacije proizilazi da se u aktivnostima učenja uzmu u obzir nekognitivne varijable koje mogu uticati na količinu i prirodu informacija koje ulaze u centralni procesni sistem i varijable koje mogu uticati na tačnost odgovora.

Prema nekim istraživanjima, sa godinama se primećuje postepeno opadanje funkcionisanja centralnog nervnog sistema. Javlja se određeno usporavanje koje utiče na kognitivno izvršavanje. Tako, na primer, starijim je potrebno više vremena nego što je to slučaj sa mladim odraslima da pretražuju pamćenje i izaberu odgovore. Uzimajući u obzir usporenost ne iznenađuje da u situacijama ograničenog vremena izvršavanje zadataka starijih ispitanika je inferiornije u poređenju sa mladim. Kada stariji sami određuju brzinu situacija se menja, a izvršavanje kod starijih se poboljšava. Motivacija se odnosi na varijable koje aktiviraju, održavaju i usmeravaju ponašanje. Motivacija se ponekad javlja kao varijabla koja "gura" ili "povlači" individuu da se angažuje u određenoj vrsti ponašanja. Ako su materijali za učenje *smisleni*, opadanje povezano sa dobom je manje nego ako su takvi materijali za učenika besmisleni. To govori o činjenici da je motivacija u učenju starijih značajan faktor.

Nekada prenaplaćavanje značaja izvršavanja pogoršava samo izvršavanje od strane starijih subjekata, jer se javlja pojačana *aneksioznost*, a ona je rezultat straha od grešaka u nepoznatim situacijama testiranja (ispitivanja). Poznato je, na primer, da su stariji u poređenju sa mladima više izloženi senzornom deficitu. Stariji su izloženi više zdravstvenim teškoćama koje mogu umanjiti zadatke izvršavanja u oblasti učenja. Razume se da postoje razlike između starijih odraslih i mladih odraslih. Stariji odrasli raspolažu sa više *iskustva*, a to može da utiče na input, procesuiranje informacija i na rezultate ispunjavanja zadataka učenja. To se može ilustrovati uticajem obrazovanja i praksom u određenoj oblasti života. Ovome se dodaju situacione i nastavne varijable. Primećeno je da većina nastavnih metoda i tehnika koje su adekvatne za decu i adolescente ne odgovaraju starijima u situacijama učenja. I odgovori koje daju stariji mogu *negativno* uticati na procenu njihovog kvaliteta, jer stariji, u poređenju sa mladima, u nekim situacijama odgovaraju sporije, a zatim stariji nastoje da izbegnu rizik ako je tačnost neizvesna. Neka istraživanja pokazuju da stariji doživljavaju teškoće kada moraju pamtiti širu sumu informacija ili informacije zadržati za određeni period vremena. Takođe se konstatuje da stariji imaju više teškoća u izazivanju informacija iz pamćenja nego što to imaju mlađi odrasli.

Čitava ova analiza usmerena je ka tome da profesionalcima (andragozima i drugim stručnjacima) skrene pažnju na nekognitivne faktore učenja koji interferiraju u učenju i mogu doprineti nižim rezultatima. Na efikasnost izvršavanja starijih u procesu učenja određeni uticaj ima i *organizacija* i uređenje sredine za učenje (prostorije, osvetljenje, smanjenje buke, način komuniciranja sa nastavnikom, adekvatan način njihovog govora, način održavanja pažnje, itd). Mora se imati u vidu da neki stariji započinju proces učenja sa negativnim stavovima o njihovoj sposobnosti i da unapred očekuju slabo izvršavanje. Ovome se pridružuje, kako smo ranije istakli, i aneksioznost. U andragoškoj i psihološkoj literaturi ističe se da problem aneksioznosti zaslužuje posebnu pažnju. Ti unutrašnji poremećaji su nekada važniji od spoljnih faktora, jer oni remete pažnju, osoba ne može da se koncentriše na materijal koji treba da uči. Od nastavnika i drugih stručnjaka očekuje se da kod starijih

izgrađuje *poverenje* u vlastite snage. U andragoškoj praksi za to se koriste inicijalni susreti (sastanci) koji treba da budu tako vođeni da osvetljavaju mogućnosti i postizanje uspeha, više nego da ukazuju na moguće greške, teškoće i neuspehe. To se u andragoškoj literaturi naziva *pozitivna* motivacija za većim angažovanjem i uspešnim izvršavanjem zadataka na kojima se radi. Putem ovog "poguravanja" i podsticaja cilja se da se izazove interes za učenje i obezbedi se podsticaj (koji može biti spoljni, a može biti i unutrašnji).

Proces treba tako voditi (usmeravati) da relevantne informacije uđu u sistem kognitivnog procesuiranja i da se osigura da je materijal uskladišten u dugoročno pamćenje. Istrađivanja pokazuju da stariji odrasli ispoljavaju *manje spontanosti* da koriste aktivne strategije procesuiranja informacija, ali i kada se takve strategije koriste one su kod njih manje efikasne. Da bi se to poboljšalo, u situacijama učenja starijih, potrebno je razviti organizacione veštine i koristiti adekvatne medijatore. Ovde se pokazalo korisnim jedno staro didaktičko pravilo: povezivanje novog materijala sa onim što se prethodno učilo ili sa prethodnim iskustvom starijih učenika. Naglašava se potreba smislaonog prezentiranja informacija da bi se izazvali i održavali interesi i pomoglo stvaranje veza među prezentiranim informacijama. Od starijih treba tražiti relevantne primere sa kojima raspolažu na osnovu vlastitog iskustva. Ne preporučuje se u radu sa starijima prosto ponavljanje i "preučavanje" materijala koji se uči. Nužno je praviti razliku između glavnih principa koje treba usvojiti i manjih detalja koji se navode kao primeri. Teškoće izazivanja materije iz pamćenja mogu biti smanjene nagoveštavanjem o kom materijalu će biti reči. U praksi je utvrđeno da stariji pokazuju veću opreznost u davanju odgovora osim ako nisu potpuno sigurni da oni raspolažu sa tačnim odgovorom. Potrebno je posvetiti pažnju nagradi akta odgovora i smanjenju ili eliminisanju posledica za negativne odgovore. Dolaze u obzir i drugi predlozi radi povećanja efikasnosti učenja starijih. Stariji se brže *zamaraju*, zato nisu preporučljive duge sesije, a naročito ne bez pauza i odmora. Preporučuje se da se starijima prezentiraju dve različite sekvencijalne aktivnosti učenja koje bi smenjivale jedna drugu. Andragoški praktičar mora da bude svestan rigidnosti kao odlike starijeg doba, a to znači da u procesu učenja treba posvetiti pažnju individualnim razlikama.

Ako se pažljivo pogleda andragoška i psihološka literatura neće biti teško primetiti da se poslednjih decada XX veka akumuliralo dosta značajnih informacija o procesu učenja starijih odraslih. Došlo se do mnogo saznanja o uticaju nekognitivnih varijabli uključujući i motivacione, fiziološke, iskustvene i situacione faktore. Uočene su i razlike u procesuiranju informacija, ali, razume se, ima još dosta toga da se promišlja i istražuje. Najveći deo istraživanja o efikasnosti učenja istraživao je u laboratorijskim uslovima. Potrebno je proveriti da li su tako oblikovani pojmovi i principi primenljivi u stvarnim životnim situacijama. Još jedan zaključak je značajan: informacije o osobenostima učenja starijih ne treba samo da teku od istraživača ka praktičarima, već da imaju i obratan smer.

2. Inteligencija i učenje

Postoji rasprostranjena literatura (starija i novija) o relacijama inteligencije, starosnog doba i učenja odraslih. Te procese smo proučavali u jednoj našoj ranijoj studiji (Savićević, 1983, str. 172-224) i u okviru ove studije pokušaćemo da sintetički naglasimo samo neke probleme. U obimnoj literaturi inteligencija se definiše na različite načine. Neki autori definišu inteligenciju kao specifičnu meru za sposobnost za učenje. Ranije je inteligencija proučavana kao merljiv faktor, i shvatana je kao "opšta sposobnost ili opšti ("g") faktor". Novija istraživanja nastoje da objasne da li je inteligencija povezana sa kompetencijama u svakodnevnom životu (videti Merriam, Caffarella, 1991).

U literaturi je objašnjena koncepcija fluidne i kristalizovane inteligencije koju je oblikovao Katel (Cattell). Pojavilo se još nekoliko modela intelektualnog razvoja. Tako se

pojaviu Gilfordov (Guilford, 1967) model koji se sastoji od 120 teorijskih faktora svrstanih u tri glavne kategorije: 1) sadržaje, odnosi se na tip materijala koji je testiran kao što je verbalni, numerički i bihevioralni; 2) operacija, koji su bazični mentalni procesi kao što je memorija, rezonovanje i kreativno mišljenje i 3) produkti, odnose se na oblik informacija koji rezultiraju iz interakcije druge dve kategorije. Ključna pretpostavka koju naglašava ovaj model da su mentalne operacije korišćene na posebnom zadatku značajne isto kao i priroda samog zadatka (isti izvor, str. 145). Zatim se pojavila Gardnerova (Gardner, 1983, 1990) teorija višestruke (multiple) inteligencije. Gardner dokazuje da postoji ubedljiva evidencija o postojanju više relativno autonomnih intelektualnih kompetencija. On je tvrdio da je ideja "višestruke inteligencije stara" i da je bila poznata još u vreme antičke Grčke. Po Gardnerovom shvatanju tendencija da označavamo ljude kao da su pametni, prosečni ili glupi ne odgovara. Osoba može pokazati visoku inteligenciju u jednoj ili dve oblasti, a u drugim oblastima da bude prosečna. Neki andragozi (Merriam i Caffarella) smatraju da Gardnerova teorija može biti primenjena i na područje obrazovanja i učenja odraslih. Prethodnim teorijama pridružila se i triarhična teorija inteligencije koju je formulisao Sternberg (Sternberg). On je, slično Gardneru, napustio tradicionalno proučavanje inteligencije kao primarne mere rešavanja problema putem testa. On je smatrao da je većina teorija inteligencije usmerena na školu, na "školsku" vrstu inteligencije, a da je zanemaren pojam *praktične* inteligencije. Triarhična teorija je sastavljena od tri podteorije: prva opisuje unutrašnje mehanizme i procese uključene u inteligenciju, zatim iskustvena subteorija koja pokušava da objasni kako lično iskustvo sa setom zadataka može uticati da se osoba nosi sa ovim zadacima i zatim dolazi kontekstualna subteorija koja naglašava ulogu spoljne sredine u određivanju šta sačinjava intelektualno ponašanje u jednoj situaciji (isti izvor, str. 148).

Na ovom mestu mi nećemo razlagati različite teorije inteligencije. Mi se u ovom delu studije prvenstveno interesujemo za *relacije* inteligencije i starenja, da li inteligencija opada sa starošću. Odgovori na ova pitanja, i u psihološkoj i u andragoškoj literaturi često su protivurečni. Klasične studije koje smo pominjali i komentarisali su zastupali shvatanja da inteligencija pokazuje tendenciju nezadrživog opadanja, mada se to opadanje prolongira od dvadesetih do pedesetih ili šezdesetih godina. Drugi kažu (Schaie i Willos) da je "inteligencija relativno stabilna u toku odraslog doba, da mozak obezbeđuje više nego dovoljno kapaciteta za ma šta o čemu mi želimo da razmišljamo, sve dok se ne pojave ozbiljne bolesti u kasnijem životu". Ima i onih koji smatraju da inteligencija u nekim oblastima ostaje stabilna a u drugima se može povećavati u nekim funkcijama. Šta stvara tako konfuznu sliku o inteligenciji odraslih? Botvinik (Botwinick, 1997) je ponudio četiri odgovora koji objašnjavaju takve kontraverze: definicija starosti i starenja; definicija inteligencije; vrste testova koje se koriste za merenje inteligencije i istraživačke metode i njihove zamke. Da razložimo argumente Botvinika. Mora se precizno odrediti koji se starosni spektar posmatra ili analizira. Da li se govori o ranom, srednjem ili kasnijem odraslom dobu? Botvinik smatra da u ranom i srednjem odraslom dobu inteligencija ne opada. Ustvari neke intelektualne funkcije, bez obzira koje se procedure posmatranja primenjuju, izgleda da se povećavaju. Odgovor da li inteligencija opada u kasnijem dobu nije jasan. Većina se slaže da postoji neko opadanje u funkcionisanju posle šezdesetih godina, ali kakav je uticaj ovog opadanja na sposobnost učenja je nepoznato (Botwinick, str. 580).

Autori koji se bave problemom inteligencije ističu da nema jedne univerzalne definicije inteligencije. Odgovor na pitanje da li sa starenjem nastaju promene u intelektualnim sposobnostima zavisi od toga šta mi podrazumevamo pod inteligencijom. Kada se inteligencija definiše kao zajednička svojina, rezultati pokazuju da inteligencija opada sa dobom. Ali kada se inteligencija definiše kao raznovrsni entitet odgovor je da neke sposobnosti opadaju, dok druge ostaju stabilne ili se čak povećavaju. Primeri za to su nam shvatanje fluidne i kristalizovane inteligencije. Fluidna inteligencija opada sa godinama, dok

kristalizovana inteligencija ostaje stabilna ili se čak i povećava (Merriam, Caffarella, 1991). Mnoga pitanja u vezi sa sposobnošću starijih u učenju još čekaju odgovor. Mnoge kontraverze izazvali su i testovi inteligencija i njihova primena u području učenja odraslih. Najviše prigovora upućeno je njihovom *vremenskom* ograničavanju, kao i jeziku koji je u testovima korišćen. Metodologija primenjena u istraživanju inteligencije u odraslom dobu često je bila izvor sporova u profesionalnoj i naučnoj literaturi. Unakrsne studije (kada se, na primer, upoređuju različite starosne grupe: 20, 40 i 60 godina starosti) podržavaju opadanje inteligencije sa starenjem, dok longitudinalne studije izlaze sa suprotnim zaključcima.

I kao što je to slučaj sa drugim oblastima naučnog života, tako se i u proučavanju inteligencije javljaju sve novije i novije perspektive. Neki američki autori (Bates, Dittman-Kohli i Dixon, 1984) formulisali su dva modela intelektualnog razvoja. Oba modela naglašavaju višestruki put individualnog razvoja. Moguća je pojava rasta u nekim područjima, a u nekim i opadanja, a u nekim i sposobnost individue da modifikuje proces. Oni govore o mehaničkoj i pragmatičnoj inteligenciji koje su međusobno povezane. Mehanička inteligencija se odnosi na osnovne kognitivne operacije i strukture. Pragmatična inteligencija se odnosi na adaptivnu funkciju, a to znači da čovek bude u stanju da intelektualno deluje unutar različitih okvira zasnovanih na našoj akumulaciji generalizovanih i specifičnih znanja. Razvoj mehaničke inteligencije dominira u prvoj trećini života, dok se intelektualni pragmatizam javlja u odraslom i starom dobu.

I pored različitih pristupa i različitih teorija inteligencije još uvek je u nauci otvoreno pitanje da li odrasli *gube* njihove intelektualne sposobnosti kako oni stare. Više istraživanja pokazuje da je inteligencija odraslih relativno stabilna bar do šezdesete ili sedamdesete godine života. Ako i postoji opadanje ono se pre svega odnosi na maksimum postignuća za razliku od prosečnih nivoa funkcionisanja. no mitovi su još živi u glavama velikog broja ljudi, posebno u odnosu na starije.

3. Starija osoba kao učenik

Rasprava o starijoj osobi kao učeniku možda će kod nekih izazivati nedoumice zato što se pojam "učenik" uvek vezuje za detinjstvo i mladost. To je tradicionalna percepcija učenja. U prethodnim delovima studije govorili smo o učenju kao sastavnom delu života čoveka, kao putu kroz život. Učenje je *neodvojivo* od života. Osobe su učenici bez obzira koliko imaju godina. I tradicionalna andragoška terminologija nije rado prihvatila pojam "učenik". Radije se koristio pojam "polaznik" ili "učesnik" da bi se odrasli diferencirali od detinjstva i adolescencije. Mislimo da za to ne postoje logička opravdanja. To nikako ne znači da ne postoje razlike o učeniku u detinjstvu i adolescenciji i učeniku u doba zrelosti i starosti. Terminološka "džungla" u andragoskoj literaturi počela je da se pročišćava u poslednjim dekadama XX veka. Pri kraju XX veka pojavio se u andragoskoj literaturi sve veći broj studija o odraslom učeniku, pa i o učeniku u starijem dobu. Autori vrše upoređivanja razlika u učenju dece i adolescenata i učenju odraslih. Dete i adolescent su u učenju zavisni. Oni zavise, pre svega od roditelja, a potom od nastavnika u školskim oblicima učenja. Odrasli su ti od kojih zavisi učenje mladih. Biti odrastao znači gospodariti svojim bićem, biti nezavisan u donošenju vlastitih odluka, pa i odluka o učenju. Razume se da je učenje i *socijalna kategorija* i ne previđamo značaj relacija individualno-socijalno. Ako želimo da što potpunije shvatimo stariju osobu kao učenika moramo proučavati životni tok ličnosti, njen rast i razvoj, promenu uloga koje osoba doživljava u toku života, promenu životnih okolnosti i ulogu učenja u tim okolnostima. U učenju odraslih pored pojma "mogućnosti" javlja se i pojam "odgovornosti" i "samoodgovornosti". Život odraslog čoveka usmeren je ka većoj samostalnosti i autonomiji što se tiče kontrole spoljnih faktora. Ako je u tome prikraćen u procesu učenja onda to može imati negativne posledice. Kada je reč o učenju, čovek mora da

se uhvati "u koštac" sa samim sobom, da "pobedi" sebe, ako želi da napreduje. Ono što razlikuje učenje deteta od učenja odraslog, ma u kom periodu odraslosti, jeste njegovo životno iskustvo. To smo naglašavali i u prethodnim delovima ove studije. Bitno je pitanje kako se to iskustvo koristi u andragoškoj praksi. Iskustva su različita: radna, iskustva u porodičnom životu, životu u lokalnoj sredini, u političkim aktivnostima, iskustvo u različitim vrstama učenja. Iskustvo odraslih podstiče njihovu sposobnost za uopštavanjem, racionalnim povezivanjem događaja i ideja, činjenica. Ali svako iskustvo nije pozitivno. Prethodno iskustvo može da blokira nove ideje i osujeti njihovo usvajanje. No, bez obzira na ova upozorenja u andragoškoj literaturi široko je prihvaćena koncepcija "samousmeravanog učenja". Istraživanja o samousmeravanom učeniku vršena su na univerzitetu u Čikagu i na univerzitetu u Torontu. Prva se vezuju za ime profesora Hula (Houle) a druga za ime Tofa (Tough). Hul je želeo da utvrdi da li se odrastao učenik koji se samoobrazuje razlikuje u bilo kom pogledu od drugih odraslih učenika, da li su njihovi interesi širi ili dublji. Rezultati do kojih je došao Hul široko su navođeni u andragoškoj literaturi. I istraživanja Tofa dovela su do oblikovanja koncepcije o samousmeravanom učeniku. Prema nalaženjima Tofa 80% celokupnog učenja u obrazovanju odraslih dešava se samostalno. Institucionalno učenje samo je vrh ledenog brega koje se imenuje kao učenje odraslih. Poznati su Tofovi projekti samostalnog učenja odraslih. Naglašavajući značaj samousmeravanog učenja nikako ne mislimo da je učenje samo unutrašnji proces koji se dešava kod ličnosti. Mislimo da je značajno i ono učenje koje se dešava u maloj grupi, ma kako se ona nazivala, i da je u tom procesu značajna i uloga andragoga.

Sedamdesetih godina XX veka istraživački naponi u nekim zemljama bili su usmereni na otkrivanje relacija između pamćenja, zadržavanja zapamćenog i starenja. Prema nekim autorima (Schonfield, Kobertson, 1975) postoje tri vrste učenja: sticanje, zadržavanje i zapamćivanje. Ranija istraživanja (Jerom, 1959 i Welford, 1958) tvrdili su da stariji ljudi uče laganije i da su skloniji interferenciji u upoređenju sa mladima, ali da eksperimenti ne pokazuju posebne nesposobnosti među starijima u pamćenju stečenih informacija ili veština. Poznate su teškoće starijih ljudi što se tiče brzine izvršavanja zadataka u učenju. Starijima je potrebno dodatno vreme u izazivanju uskladištenog materijala. To izazivanje iz uskladištenog (pohranjenog) materijala izgleda da predstavlja posebnu *teškoću* za starije grupe učenika. Eksperimentalna istraživanja podržavaju hipotezu da starenje prouzrokuje posebnu teškoću u izazivanju pamćenja iz uskladištenja. Dobrovoljno sećanje koje uključuje izazivanje pokazuje gubitak sa dobom, dok prepoznavanje koje ne traži izazivanje ne pokazuje takvo pogoršavanje (isti izvor, str. 136). Istraživači predlažu dve strategije za savladavanje teškoća izazivanja. Prva je pripremanje za buduću akciju i posedovanje potrebnih informacija za izazivanje pažnje, pre nego što se ona pojavi. Ovo se može postići putem prethodnog ponavljanja. Druga strategija odnosi se na povećanje broja stimulusa usmerenih da vode na posebno uskladištenom ajtemu (stavci). Istraživači zaključuju da je primećeno nastojanje starijih ljudi da koriste ekstrausmerenost: vizuelnu, auditivnu i kinestetičku (isti izvor, str. 142).

I eksperimentalna istraživanja o problemima pamćenja i učenja odraslih pokazuju sposobnost odraslih da uče u toku čitavog života. To je imalo pozitivan efekat, posebno u razvijenim društvima, na pokretanje aktivnosti učenja starijih. U istraživanjima se došlo do podataka da stariji žele da preuzmu *odgovornosti* za njihovo vlastito učenje. Nužno je da dođe do promena u mišljenju andragoških praktičara da bi se prilagodili individualnim potrebama učenja. Neke studije proučavale su fiziološke probleme sa kojima se odrasli susreću kako stare. Nađeno je da ljudi sa slabim vidom imaju teškoće u pamćenju skoro stečenih informacija. Slušni gubici povezani su sa dugoročnim pamćenjem, a vizuelne percepcije povezane su sa kratkotrajnim pamćenjem (Hiemstra, 1992). U istraživanjima i zaključcima iz tih istraživanja naglašava se da starije, sa stanovišta učenja, ne treba *tretirati* kao homogenu grupu. Stariji su, kako smo i ranije naglašavali, heterogeni, što se tiče njihovih karakteristika,

sposobnosti i obrazovnih potreba. Javljaju se različite obrazovni programi da se stvara u pojedinim zemljama čitav pokret za učenje starijih.

Izražene tendencije u obrazovanju i učenje starijih nikako ne znače da se oni ne susreću sa raznim vrstama teškoća koje otežavaju ili osuđuju njihove namere: vremenska ograničenja, visoki troškovi za pojedine programe, nedostatak samopoverenja u vlastite snage, nedostatak znanja o različitim prilikama za učenje. Zatim, postoje ograničenja koja su povezana sa *zdravljem* starijih osoba: zamor, smanjenje pokretljivosti, opadanje slušne i vizuelne tačnosti, što sve može uticati na aktivnosti učenja. U organizovanim oblicima učenja starijih, uloga nastavnika ili pomagača u učenju posebno je značajna: izbegavanje natjecanja, otklanjanje vremenskih barijera, podešavanje brzine da se saopšte informacije starijim učenicima, omogućavanje odgovora za adekvatnu vremensku jedinicu, obezbeđivanje povratne veze o izvršavanju zadataka učenja i o napredovanju primenjujući tehnike samoevaluacije i evaluacije parova. U andragoškim istraživanjima proučavana je i pogodnost sredine za efikasnije učenje starijih. Pod sredinom se podrazumevala ne samo fizička sredina, već tehnološki ili emocionalni uslovi, socijalni i kulturni uticaji. Znači, pažnja se obraća na fizički prostor u kome se dešava učenje, zatim sve one emocionalne karakteristike koje stariji sa sobom donose, obraćanje pažnje na različite socijalne i kulturne smetnje koje mogu uticati na aktivnost učenja. Od nastavnika ili pomagača u učenju traži se da ima pozitivan odnos prema starijima, da se osećaju dobrodošlim. Od njega se očekuje da bude od pomoći starijim učenicima, da unapređuje međusobno poverenje, podstiče samodisciplinu i samouvažavanje.

Učenje starijih dotiče i oblast afektivnog. Postoje i fizičke i intelektualne sposobnosti, ali ipak starije osobe se ne odlučuju da uče. Najčešći odgovor koji u andragoskoj praksi susrećemo jeste da starije osobe nisu motivisane. Literatura o motivaciji odraslih za učenje prilično je ekstenzivna. Motivacioni kompleks obuhvata (motive, interese, stavove) široko područje istraživanja. Ovaj kompleks je predominantno stvar emocija više nego intelekta. U odraslom i starijem dobu dolazi do promena u motivaciji, interesima i stavovima prema učenju. Analitičari su utvrdili vezu između "emocionalnog područja" i "područja učenja". Oni pomažu osobi da se prilagodi sredini u kojoj živi. Odrasli imaju više emotivnih asocijacija, ali u najvećem broju slučajeva uspevaju da ih kontrolišu. Svi govore o promenama i pozivaju učenje u pomoć kako bi se promene olakšale; često se zaboravlja da promene izazivaju poremećaj u stilovima života, a poremećaj se podnosi samo pod određenim uslovima. Izveštaji iz istraživanja su saopštavali da su stariji kruti i nefleksibilni. Njima se lepi etiketa "osobenjak". To je činjenica koja se ne sme prevideti u učenju odraslih u starijem periodu života. Pojedina gledišta o politici, religiji, načinima života, mogu kod starijih biti veoma čvrsta i u njima se ispoljavaju emocije. Ta krutost ima svoje korene, pored ostalog, i u prethodnom načinu obrazovanja i razvoja kada stavovi nisu bili toliko "liberalni" kao danas i starija osoba istrajava na ranije usvojenim stavovima. Društveni život, pa i kulturni život starijih, veoma je ograničen. Sve to može negativno da utiče na učenje. Andragogija se interesuje za vrednosni sistem starijih, načine usvajanja vrednosti i za njihov uticaj na ljudsko ponašanje u pojedinoj kulturi ili subkulturi. Socijalna i kulturna prošlost individue uticaće na njeno sadašnje učenje. Prošle navike interferiraju sa sadašnjim učenjem. Prošle navike pokazuju tendenciju da se nametnu u novoj situaciji učenja. Kulturna ili subkulturna grupa kojoj stariji pripadaju može uticati na izbor sadržaja učenja. To znači da će kulturno iskustvo uticati na izvršavanje učenja. U više istraživanja potvrđeno je da nivo prethodno stečenog obrazovanja pozitivno utiče na obrazovanje i učenje u starijem periodu života. Vrednovanja učenja od strane društva i pojedinaca takođe utiče na dalje učenje. Prema iskustvima stečenim u andragoskoj praksi, osoba sa višim nivoom obrazovanja i pozitivnim stavovima prema učenju, nije uopšte hendikepirana prilikom učenja u starosti. Ona je bolje pripremljena da se nosi sa greškama i sa izmenjenom životnom situacijom. Osobe sa višim nivoom obrazovanja naučile su kako da uče i lakše se povezuju sa novim impulsima učenja.

I ranija, a posebno savremenija psihološka i andragoška literatura naglašava da je učenje bitan činilac čovekovog postojanja i opstajanja. Pregled takve literature pokazuje da su sve čovekove aktivnosti povezane sa učenjem. To se odnosi i na aktivnosti koje čovek preuzima u starijem dobu. U ranijim fazama razvoja civilizacije negovao se mit o nesposobnosti učenja u starijem dobu. Taj mit se održava i doseže do našeg vremena. Nauka je pokušala empirijskim istraživanjima da eliminiše takva shvatanja, ali u tim naporima činjene su konceptualne i metodološke greške. Savremena naučna kritika u psihologiji i andragogiji ukazuje na pomenute greške. Odrasli, u različitim periodima njihovog života, postali su objekt naučnog proučavanja mogućnosti učenja. Istažuju se potencijalnosti učenja čoveka i u njegovom starijem dobu. Poslednjih dekada XX veka počela su da se prevazilaze tradicionalna shvatanja u psihologiji i pedagogiji. Prihvata se kategorija razvitka i u odraslom dobu. Uočilo se, posebno u andragogiji, da čovek ima izvanrednu *sposobnost* da se menja. To ne znači da ne postoje teškoće i prepreke u učenju. U aktivnostima učenja uzimaju se u obzir i nekognitivni faktori, varijable. U istraživanjima skreće se pažnja na relacije inteligencija i učenje odraslih, relacije inteligencija i starenje. Iznova se postavljaju pitanja da li inteligencija opada sa starenjem. Analizirane su kontraverze koje su izazvane istraživanjem inteligencije. U nauci je još ostalo otvoreno pitanje da li odrasli sa starošću gube njihove intelektualne sposobnosti. Psihologija i andragogija nalaze se pred novim izazovima.

U andragogiji se naglašava uloga iskustva u učenju starijih. To je faktor koji uspostavlja jasnu razliku između učenja dece i adolescenata i učenja odraslih u različitim periodima njihovog života. Drugo je, ali značajno pitanje, kako se to iskustvo koristi u andragoškoj praksi. Pri tome se, takođe, ukazuje da svako iskustvo, posmatrano sa stanovišta učenja, nije pozitivno. Konceptija učenja odraslih dovela je u andragoškoj literaturi do prihvatanja pojma "odrasli učenik". U procesu učenja osobe se tretiraju kao učenici bez obzira koliko imaju godina. To je logika procesa učenja. U andragogiji se razvila konceptija samousmeravanog učenja, a iz nje i pojam "samousmeravani učenik" koji upućuje na to da odrastao čovek preuzme odgovornost za svoje učenje. Učenje nije samo unutrašnji proces koji se dešava kod ličnosti. Deluju i brojni spoljni faktori koji podstiču ili ometaju učenje. Takođe, naglašava se da učenje nije samo kognitivni proces, već taj proces dotiče i oblast afektivnog, gde se posebno pominju motivi, interesi i stavovi. Stariji, sa stanovišta učenja, nisu homogena celina. Postoje brojne osobenosti i intergeneracijske razlike. To ima posebne implikacije u odnosu na planiranje i programiranje, kao i organizaciju i evaluaciju procesa učenja. Naglašene tvrdnje nikako ne znače da se stariji ne susreću sa brojnim teškoćama i preprekama u učenju, počev od onih koji se odnose na pojedinca do onih koje se odnose na "obezbeđivača" programa i na organizatore procesa učenja. Smanjenju ovih teškoća mogu doprineti nastavnici i pomagači u učenju. U prethodnim delovima ove studije analizirali smo načine pripremanja stručnjaka u pojedinim zemljama za rad sa starijima kako bi njihovo učenje bilo efikasnije. Proučava se kognitivni i afektivni razvoj starijih, sredina za učenje, izvori za učenje i podstiče njihova samostalnost i odgovornost u učenju. Nastavnicima i pomagačima u učenju preporučuje se prihvatanje jedne pozitivne slike o mogućnosti i sposobnosti starijih da uče. Takvu sliku podržavaju i eksperimentalna istraživanja vršena u ovom području.

Beleške

1. J.R. Kidd (1959), *How Adults Learn*, Association Press, New York.
2. I.M. Hulicka, B. Roberts Gounard (1982), *Geropsychological Research on Learning and Memory: Implication for Programming*, u: M.A. Okun (ed), Programs of Older Adults, Jossey – Bass, San Francisco.
3. D. Savićević (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Republički zavod za unapređenje školstva, Titograd.
4. Sh.B. Merriam, R.S. Caffarella (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey – Bass, San Francisco.
5. J.P. Guilford (1967), *The Nature of Human Intelligence*, McGraw – Hill, New York.
6. H. Gardner (1983), *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
7. H. Gardner (1990), *Art and Intelligence: A Personal Perspective*, The Arts in Education, Greeley, September.
8. R.J. Stenberg (1985), *Beyond I.Q.: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
9. K.W. Schaie and S.L. Willis (1986), *Adult Development and Aging*, Little Brown, Boston.
10. J. Botwinick (1977), *Intellectual Abilities*, u: J.E. Birren and K.W. Schaie (eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*, Van Nostrand Reinhold, New York.
11. P.B. Baltes, F. Dittman – Kohli, and R. Dixon (1984), *New Perspective on the Development of Intelligence in Adulthood: Toward a Dual Process Conception and a Model Of Selection Optimization with Compensation*, u: P.B. Baltes and O.G. Brim (eds.), *Life – Span Development and Behavior*, Academic Press, Orlando.
12. C.O. Houle (1961), *The Inquiring Mind*, University of Wisconsin Press, Madison.
13. A. Tough (1971), *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, OISE, Toronto.
14. D. Schonfield, B.A. Robertson (1975), *Memory, Storage and Aging*, u: D.B. Lumsden, R.A. Sherron (eds.), *Experimental Studies in Adult Learning and Memory*, Hemisphere, Washington.
15. A.T. Welford (1958), *Aging and Human Skills*, Oxford.
16. R. Hiemstra (1992), *Aging and Learning: An Agenda for the Future*, u: A.S. Tuijnman and Van der Kamp (eds.), *Learning Across the Lifespan – Theory, Research, Policies*, Pergamon Press, Oxford.

Sedmi deo

OBRAZOVNE POTREBE I INTERESI STARIH

1. Obrazovne potrebe - temeljno pitanje andragogije

Obrazovne potrebe, u teorijskom smislu, su najrazrađenije pitanje u andragogiji, kako u našoj, tako i u svetskoj andragoškoj literaturi. One su temeljna osnova andragogije i čine njen *konstitutivni* elemenat. Pre razmatranja suštine i prirode obrazovnih potreba starijih kratko ćemo skicirati njihov opšti značaj bez obzira na koji period odraslog čoveka se one odnosile. Andragogija je fenomenu potreba poklanjala određenu pažnju od prvih koraka njenog konstituisanja. Konceptcija potreba u andragogiji uspela je ne samo da "preživi", već i da se *proširi* novim saznanjima, učvrsti kao teorijski konstrukt i izdrži istorijsku probu. Potrebe se javljaju kao teorijski *specifikum* koji andragogiji daju posebno obeležje. Komparativna proučavanja pokazuju da obrazovne potrebe ne samo što utiču na planiranje i programiranje, već dosežu do *ciljeva* obrazovanja i učenja čoveka, do problema obrazovanja i učenja odraslih kao *vrednosti*, do uviđanja uloge i značaja potreba u razvoju ličnosti. Andragogija ne može traženje odgovora na ova pitanja da prepusti drugim naukama, bez štete po svoju naučnu temeljenost i relativnu samostalnost.

Pred andragogijom, u odnosu na obrazovne potrebe, se nalaze brojni *izazovi*, počev od njihove klasifikacije do kritičkog promišljanja različitih teorija o potrebama. Nedostaju valjani kriterijumi za klasifikaciju obrazovnih potreba. To je posledica nerazvijenosti andragoške misli, nedovoljne metodološke utemeljenosti u istraživanju obrazovnih potreba, nedostatka temeljno zasnovane filozofije obrazovnih potreba. Svaka nauka koja se bavi problemom potreba kao naučnim fenomenom, pa svakako i andragogija, treba da da svoj doprinos razjašnjavanju fenomena potreba i kriterijuma njihove klasifikacije. Andragogiji u tom pogledu predstoje krupni zadaci.

Poslednjih decenija XX veka u andragogiji se javilo više teorija obrazovnih potreba. To je posledica povećanog istraživanja. Te teorije su obrazlagane i u našoj i u stranoj literaturi i one u ovom okviru neće biti predmet posebnog promišljanja i obrazlaganja. Neke od tih teorija bile su predmet kritičkog razmatranja, ukazivano je na njihovu jednostranost, na njihovu subjektivnu stranu. Poznato je da obrazovanje nije nikada vrednosno neutralno. Sa tog stanovišta, veći značaj imaju one teorije potreba koje u svojim okvirima obuhvataju i društvene i individualne činioce i posmatraju ih u međuzavisnosti. Uviđanje veze između potreba društva i potreba pojedinca bitno je zbog činjenice da razvoj potreba pojedinaca ide ispred mogućnosti društva, pa mora da dođe do usklađivanja i određivanja tempa zadovoljavanja obrazovnih potreba koji odgovara mogućnosti društva. Za andragogiju je posebno značajno pitanje kako teče proces pretvaranja društvenih potreba u lične potrebe, kako dolazi do *interiorizacije* potreba, do njihovog učvršćivanja u unutrašnji život ličnosti. Obrazovne potrebe ličnosti (kao uostalom i druge potrebe) ostvaruju se u procesu socijalnog preobražaja. Ako nema kongruencije između društvenih i individualnih potreba onda se dešava da se nude sadržaji obrazovanja i kulture koje niko ne traži. Razume se da se *harmonizacija* društvenih i ličnih obrazovnih potreba ne dešava bez protivurečnosti. Andragogija ima značajan zadatak u proučavanju puteva harmonizacije potreba društva i pojedinca, kao i vidova protivurečnosti koje se na tom putu javljaju. U tom smislu andragogija bi trebalo da izmeni orijentaciju, i to od individualnih ka društvenim potrebama, u nastojanju da se između ove dve kategorije uspostavi međuzavisnost.

Potrebe posmatramo u tesnom spoju sa *vrednosnim* orijentacijama. U proceduru utvrđivanja potreba uključuje se i vrednosno suđenje. To je posebno značajno kada treba izvršiti izbor između kontradiktornih potreba. Utvrđivanje potreba ima širu metodološku osnovu. Evidentna je raznolikost u korišćenju metodološkog arsenala koji pruža andragogija i druge društvene nauke, što može doneti pozitivne rezultate. Različiti pristupi utvrđivanju obrazovnih potreba uslovljeni su, pre svega, naučnom složenošću fenomena potreba i njihovim konceptualnim osnovama. Cilj utvrđivanja potreba jeste dovođenje do povećane

participacije u oblicima i programima obrazovanja odraslih. Istraživanja pokazuju da participacija mora biti proširena na sve starosne kategorije, na sve nivoe i područja obrazovanja odraslih. Ključno pitanje za andragogiju jeste kako prevazići barijere participacije u oblicima i programima obrazovanja odraslih.

U andragogiji se susrećemo sa pitanjem da li se kod odraslog čoveka potrebe mogu *oblikovati*, razvijati, rečju vaspitavati. Pitanje je povezano sa problemom vaspitljivosti odraslog čoveka. U tom pogledu, u savremenoj andragoškoj literaturi, postoje različita gledišta. Vode se rasprave o vaspitljivosti odraslog čoveka. Problem je tesno povezan sa stavovima i vrednosnim orijentacijama, s intelektualnom sferom čovekovog života. Temeljni zadatak andragogije sastoji se u pronalaženju najpogodnijih puteva *vaspitanja* potreba. Ono je tesno povezano sa razvojem ličnosti i svim njenim svojstvima. To je proces na koji utiče i sredina i aktivnost i samoaktivnost pojedinca.

Evaluacija zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih je složeno pitanje i teorijski i metodološki. Evaluacija se ne može ograničiti samo na kognitivnu stranu procesa učenja, već ona obuhvata *ukupan kontekst*, njegove uzroke, tok i posledice. Evaluacija se ne može ograničiti samo na intrističke komponente, na merenje kvaliteta zadovoljstva pojedinaca zbog usvojenih sadržaja. Shvatajući obrazovne potrebe kao složeni andragoški fenomen koji započinje njihovim istraživanjem i utvrđivanjem, a završava se evaluacijom, pažljivo bi se trebalo pripremati za obavljanje zadataka evaluacije.

U andragogiji se akumuliralo dosta znanja o obrazovnim potrebama, kako u stranoj tako i u domaćoj literaturi. To ne znači da nisu potrebna dalja traganja i poniranja u njihovu suštinu. Potrebna su dalja istraživanja o osobenostima pojedinih faza životnog toka odraslog čoveka i o njihovoj povezanosti sa potrebama učenja. Nedostaju validniji podaci o razlikama između učesnika i neučesnika procesa učenja, kao podaci kako odrasli percipiraju mogućnosti učenja. Istraživanjima bi trebalo utvrditi kako zadovoljavanje drugih potreba podstiče ili sprečava zadovoljavanje potreba učenja. Predstoji produbljivanje istraživanje motivacione vrednosti obrazovnih potreba, povezanost motiva, tipova ličnosti i frekvencija zadovoljavanja obrazovnih potreba, razlozi participacije u oblicima i programima obrazovanja, intenzitet motivacije, vrednosno suđenje i frekvencije zadovoljavanja obrazovnih potreba, itd.

2. Osobenosti obrazovnih potreba starije populacije

Skiciranje opštih andragoških opredeljenja i teorijskih polazišta o potrebama predstavlja polaznu osnovu za razmatranje osobenosti obrazovnih potreba starije populacije. No i obrazovne potrebe starijih posmatramo u okviru filozofije o doživotnom obrazovanju. Kako su se stvorili uslovi za konstituisanje subdiscipline andragogije koja proučava obrazovanje i učenje starijih, tako se i proširila teorijska osnova potreba za obrazovanjem ljudi u starosti. Takva osnova ima različite filozofske okvire, ali se oni u najvećem broju slučajeva mogu svrstati u humanističku filozofiju obrazovanja. Oblikovane su različite teorije o potrebama učenja starijih. Nije iznenađujuće da je najveći broj teorijskih pristupa o potrebama oblikovan u SAD, gde je i praksa obrazovanja i učenja starijih najdinamičnija. Autori u drugim delovima sveta, posebno u Evropi, često navode američku teorijsku misao o potrebama učenja starih. Ta misao, ponikla u osobenoj socijalnoj sredini, uticala je i na druge delove sveta, regione i kao ideja, u celini ili modifikovano, bila prihvaćena od strane pojedinih teoretičara u andragogiji. U opštim linijama polazi se od stava da je učenje starijih jedan od načina *osposobljavanja* za puniji i smisaoni život u starosti. To je sredstvo za punije korišćenje, pa i u mnogim slučajevima i dalje razvijanje ljudskih potencijala koji mogu biti od koristi i drugima. Ideja ima i demokratsku konotaciju u stavu da doživotno obrazovanje treba da obuhvati osobe svih doba starosti, a sastavni deo tog poduhvata jeste i obrazovanje za starenje. Misao o obrazovnim potrebama starijih najpotpunije je formulisao Mekluski (N.U.

McClusky, 1971). Njemu se pridružila čitava plejada drugih autora u SAD, a i u drugim zemljama su počeli da razrađuju ili potvrđuju njegove ideje. Mekluski govori o *dve vrste* obrazovanja: obrazovanje za starenje i obrazovanje starih. Prva vrsta obrazovanja odnosi se na upoznavanje mladih sa problemima starenja i starosti, a druga na obrazovanje starijih osoba, kako bi se što uspješnije nosili sa problemima starosti. Kao argument za zadovoljavanje obrazovnih potreba starijih navodi se ubrzano povećanje populacije starijih stanovnika. Tome se dodaju i uslovi življenja: poboljšanje zdravstvenih usluga, uslova ishrane, fizičke budnosti, povećanje vremena koje im je na raspolaganju. Svi ovi faktori utiču na potrebe za učenjem. Ove spoljne okolnosti nisu dovoljne. Potrebno je "osvojiti" pravo na učenje i obrazovanje. Takvo pravo treba da prizna i praktikuje društvo, da postane legitimno da se ljudi angažuju u obrazovnim aktivnostima. Potrebno je prevladati *skepticizam* o mogućnosti učenja starih, kako onaj koji valda u društvu i kod mladih, tako i onaj koji vlada među populacijom starih. Naivno je misliti da će sa povećanjem dokolice stariji ljudi pojuriti u obrazovne ustanove (škole, univerzitete), biblioteke, muzeje, umetničke galerije. Za takvu participaciju potreban je ogroman *organizacioni rad* profesionalaca (andragoga i drugih stručnjaka), izrada dobrih programa i njihovo širenje među populacijom starijih. Obrazovne potrebe je nužno *izazvati*, "probuditi". Mekluski u osnovi razvija jedno optimalističko stanovište u pogledu mogućnosti i potreba obrazovanja i učenja starijih. To stanovište zasniva na sledećim činjenicama:

Prvo, starost nije mera nedostataka sposobnosti za učenje.

Drugo, ako je osoba prilično dobrog zdravlja i ako se veštine i sposobnosti koriste, stariji mogu zadržati visok nivo izvršavanja.

Treće, u učenju treba da se primeni princip diferencijacije, kako na pojedinu osobu, tako i između drugih osoba. Opadanje ne znači da su prilike za učenje nepovratno izgubljene. Prema tome, na osnovu onoga što se zna iz istraživanja, godine same po sebi *nisu barijera* za učenje. Mekluski kaže da ne postoji nijedno doba, čak i kod najdarovitijih, koje je bez ograničenja u učenju (McClusky, 1971, str.329).

Imajući u vidu ovaj opšti pristup učenju starijih, Mekluski je oblikovao čitavu grupu teorija obrazovnih potreba starijih. Imajući u vidu da su njegova teorijska stanovišta o potrebama učenja starijih kod jednog dela profesionalaca poznata, ovde ćemo ih izložiti u sažetom vidu.

1. *Marginalna teorija potreba*. Mekluski objašnjava da u skladu sa "teorijom margina" stari ljudi su angažovani u stalnoj borbi da održe marginalnu snagu i energiju koju su oni uživali pre nego što su prispeli u staro doba. U najgorem, sa smanjivanjem rezervi oni se bore za preživljavanje. U boljem slučaju, stižu nove izvore i prilike za dalji razvoj. Mekluski objašnjava da je "margina" funkcija povezanosti "tereta" sa "snagom". Pod "teretom" misli se na self ("ja") i socijalne zahteve koji se upućuju osobi kako bi ona održala minimalni nivo autonomije. Pod "snagom" podrazumevaju se resursi, sposobnosti, posedovanja, pozicija, itd sa kojom osoba raspolaže da bi se nosila sa "teretom". Može se povećati margina sa povećanjem tereta ili povećanjem snage. Margina se može povećati smanjenjem tereta ili povećanjem snage ili možemo smanjiti marginu povećanjem tereta ili smanjenjem snage. Drugim rečima možemo kontrolisati marginu modifikovanjem ili tereta ili snage (isti izvor, str.329). Ključni faktor za individuu u kasnijoj fazi života je odnos između tereta i snage. U slučaju starijih ljudi imamo posla sa nizom potreba.

2. *Potrebe borbe*. U periodu prelaska od zrelosti do starog doba dešava se značajno smanjivanje prihoda, gubitka položaja, uticajnog povezivanja, smanjenja moći. Nošenje (borba) sa ovim smanjenjima moći (snaga) postaje značajna potreba u ovoj životnoj fazi. Ova potreba stavlja se na prvo mesto. U ovom kontekstu "borbe", bez alternative se postavlja osnovno obrazovanje starijih. To, pre svega, znači minimum sposobnosti čitanja, pisanja i računanja mora se postići pre nego što osoba krene u zadovoljavanju "viših" obrazovnih potreba. Osnovno obrazovanje je uslov za sve druge nivoe obrazovanja. Nedostatak ovih

sposobnosti (veština) kod starijih ljudi znatno je veće nego kod osoba mlađeg segmenta mlađe populacije. Poučavanje ovih veština vrši se putem obrazovanja (nastave), a ne političkim i ekonomskim pritiscima. Ako se obrazovne potrebe rangiraju onda potrebe za osnovnim obrazovanjem dolaze na prvo mesto.

Posle osnovnog obrazovanja Mekluski uključuje razmatranje fizičkih potreba radi očuvanja minimuma fizičke energije i zdravlja, jer je to preduslov za učestvovanje u drugim vrstama aktivnosti. Posle ovih potreba slede potrebe obrazovanja za minimum ekonomskih samodovoljnosti. Ako se obrazovanje za starost zasniva na potrebama onda su one osnova za oblikovanje programa.

3. *Ekspresivne potrebe.* Prema mišljenju Mekluskog, ekspresivne ili izražajne potrebe su zasnovane na shvatanju da ljudi imaju potrebe za angažovanjem u aktivnostima radi samih aktivnosti, a da se uvek ne dosegne određeni cilj sa kojim aktivnost ima samo instrumentalnu vezu. Podsticaj je unutrašnje prirode. Ovu aktivnost karakteriše spontanost. Starije godine treba da budu godine oslobađanja za ekspresivne (izražajne) potrebe. Stvaralaštvo se može javiti i u kasnijim godinama.

4. *Potrebe doprinošenja.* Suština ovih potreba sastoji se u želji starijih da doprinose, da daju. U osnovi, takve potrebe su prihvatljive i za zajednicu i za pojedinca. Biti *koristan i poželjan* je osnovna ljudska potreba sa humanističkom dimenzijom. U suštini, to je potreba da se bude na usluzi. Ranije smo isticali da starije karakteriše razboritost (mudrost) i bogato životno iskustvo. Vidovi doprinošenja mogu biti različiti: poučavanje, savetovanje, sakupljanje korisnih podataka radi donošenja promišljenih odluka itd.

5. *Potrebe uticanja.* U starijim godinama ljudi imaju potrebu da ispolje veći *uticaj* na okolnosti vlastitog života i sveta koji ih okružuje. Ranije je naglašeno da su starije godine vreme opadanja moći koja se odnosi na ličnost: manji prihodi, manje sigurnosti u zdravlje, manje životne vedrine, manje moći nego kada su bili mlađi. U društvenom životu njihov uticaj takođe opada, imaju manji pristup političkim i ekonomskim resursima, a sa tim resursima je udružena i moć. Ovde se javlja obrazovanje i učenje kao faktor koji može povećati uticaj starijih. Ono može pomoći starijima da konstruktivno utiču u društvenim promenama, da budu faktori tih promena, da preuzmu određene uloge u društvu. Oni koji se bave problemima zadovoljavanja potreba ističu da stariji ljudi mogu raditi za sebe i društvo.

6. *Potreba za prevazilaženjem.* Mekluski smatra da je potreba za prevazilaženjem (transcendencijom) jedna od važnih potreba starijih ljudi. On tvrdi da osoba u starijim godinama ima fundamentalnu potrebu da postane nešto bolje nego što je bila u prethodnom periodu svoga života. Preporučuje se da stariji ljudi prevaziđu preokupaciju fizičkim opadanjem svoga tela i usmere se na *duhovnu aktivnost*, da se okrenu od fizičkih ka psihološkim dimenzijama života, na potrebu razvijanja samotranscendencije umesto ego preokupacije. Zadovoljavanje ovih potreba traži duboke vlastite napore kako bi život u starijem dobu bio sigurniji, smisleniji i srećniji. Učenje i znanje u ovom poslu mogu biti od velike pomoći.

Teorije obrazovnih potreba koje je oblikovao Mekluski pokazuju svu njihovu osobenost. To postaje jasnije kada se one uporede sa teorijama obrazovnih potreba koje se javljaju u ranijim fazama života. Šire o tim teorijama obrazovnih potreba u andragogiji pisali smo ranije (videti Savićević, 1989, str. 118-154). Ovde želimo da skrenemo pažnju na značaj zalaganja Mekluskog o potrebi obrazovanja za starost u ranijim godinama života. On tu potrebu razlaže na dva dela, odnosno na dva područja. Jedno se odnosi na obrazovanje u ranijim godinama o problemima i prilikama lica u starijim godinama. To znači da je to obrazovanje onih koji nisu stari - o starima i starosti. Drugo područje je obrazovanje o tome kako živeti u detinjstvu, mladosti i srednjim godinama da bi život u poznim godinama bio period ispunjavanja i zadovoljstva. Mekluski naglašava da obrazovanje za starenje ne počinje u šezdesetoj godini života, već znatno ranije kako se krećemo putem sukcesivnih faza života

(McClusky, 1971, str. 343). Iz ovih stavova proizilazi i zalaganje Mekluskog za program javnog obrazovanja čiji bi cilj bio da stvori klimu *razumevanja* problema i prilika kasnijih godina života, kao i priliku i klimu podrške razvoju potencijalnosti koje sa sobom nose starije godine. To bi bio *optimistički* pristup i svetlija strana situacije starijih osoba koja treba da bude naglašena u programima javnog obrazovanja za starost.

Veoma su interesantni istraživački rezultati koje saopštava Mekluski o starijoj populaciji i mitovima koji su sa njom povezani. Istraživanje je proveo Univerzitet Južne Kalifornije na uzorku od 70. 000 ispitanika iz svih 50 država SAD. Dobijeni rezultati se razlikuju od prethodnih rezultata i pobijaju mitove o starijoj populaciji. Prigovori se mogu uputiti uzorku koji je obuhvatio samo srednju klasu. No, i pored prigovora, rezultati su veoma interesantni za analizu, jer pokazuju prirodu mitova koji vladaju o starijim osobama.

Mit broj jedan: *Većina starijih ljudi oseća se depresivno, izolovano i nepoželjno.*

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da 87% ispitanika kaže da su zadovoljni sa njihovim životnim stilom, sa njihovom vezom sa porodicom i drugim osobama.

Mit broj dva: *Stari ljudi kao grupa su bolesni i senilni.*

Rezultati istraživanja pokazuju da ovo nije istina. Oko 90% ispitanika su pokretljivi. Mnogi su aktivniji, razboritiji i uključeni su u razne aktivnosti više nego osobe koje su dekadama mlađe.

Mit broj tri: *Većina starijih osoba su slabo smešteni.*

Rezultati istraživanja kažu da to nije tačno.

Mit broj četiri: *Starije osobe obično očekuju finansijsku pomoć od njihove dece.*

Ova konstatacija nije podržana rezultatima istraživanja. Stariji nisu zavisni, niti žele da budu zavisni. Čak 98% ispitanika kažu da njihova deca treba da odu ako drugde nađu bolje finansijske prilike.

Mit broj pet: *Po pravilu, starije osobe pate od suviše slobodnog vremena koje imaju na raspolaganju.*

Prema rezultatima istraživanja velika većina izražava zadovoljstvo samostalnošću i slobodom od odgovornosti. Život se smatra vrednim u ispunjavanju drugih stvari i aktivnosti, a ne samo onih koje su vezane za rad.

Mit broj šest: *U stavovima prema starenju su milijama daleko od mlađih generacija.*

Podaci pokazuju da su njihovi problemi slični problemima opšte populacije (McClusky, str. 346).

Rezultati ovih istraživanja imaju ograničeno značenje, ne samo zbog uzorka, već i zbog toga što su dobijeni u jednoj osobenoj socio-kulturnoj sredini. Ipak oni su indikativni za ukupnu populaciju starijih. Oni pokazuju kako se jednom usvojena i ukorenjena shvatanja prevazilaze novim nalaženjima i novim shvatanjima. Stara shvatanja o isključenju starijih ljudi iz rada i društvenog i duhovnog života postepeno i polako se revidiraju. Da bi se to desilo potrebno je proširiti učenje i obrazovanje na široku populaciju starijih. To, razume se, neće biti lako, ali su na vidiku pozitivne tendencije.

U andragoškoj literaturi, posebno onoj američkoj, oblikovana je koncepcija instrumentalnog i ekspresivnog obrazovanja, pa u skladu sa tim govori se i o instrumentalnim i ekspresivnim potrebama obrazovanja starijih. Ideja potiče još od Havighursta koji je povodom učenja starijih prvi koristio termine nastale u sociologiji. Termini "ekspresivno" i "instrumentalno" vezuju se za T. Parsonsa koji ih je koristio u tumačenju njegove teorije socijalnih sistema. Parsons je razlikovao dve glavne orijentacije individue u izvršavanju ciljeva unutar obrazovnog sistema. To je ekspresivna orijentacija koja se karakteriše po tome što omogućuje unutrašnje zadovoljstvo. Instrumentalna orijentacija karakteriše se po tome što se zadovoljavanje odlaže za neki budući cilj. Andragozi su pokušali da ovaj sociološki model primene i na područje obrazovanja i učenja odraslih. Zasluga se pripisuje Londoneru koji je povukao razliku između ekspresivnog i instrumentalnog obrazovanja. I on je primenio iste

"nalepnice" koje je koristio Parsons. Londoner je proširio instrumentalno obrazovanje i na starije građane. To je ona vrsta obrazovanja koja obezbeđuje znanje i veštine za preživljavanje ili buduću sigurnost. Nasuprot ovom, ekspresivno obrazovanje se odnosi na zadovoljavanje potreba "za vlastitu dušu". Cilj učenja je u samom učenju, a ne van njega. I ekspresivno učenje može podići sposobnost za različite vrste prilagođavanja. Ovde je potrebno istaći da je Londoner posebno naglašavao značaj razlika između ekspresivnih i instrumentalnih obrazovnih aktivnosti u utvrđivanju potreba starijih učenika. Treba takođe istaći da je Londoner prednost davao instrumentalnom obrazovanju starijih jer je ono usmereno na preživljavanje, a ne na rekreaciono i liberalno (opšte) obrazovanje. Nasuprot njemu, neki autori (Moody) daju prednost liberalnom ili ekspresivnom obrazovanju starijih ljudi. Debata o odnosu ekspresivnog i instrumentalnog obrazovanja koja se vodila u SAD, ličila ne na mnogo stariju debatu o odnosu između opšteg (liberalnog) i stručnog obrazovanja čiji koreni dosežu do andragoške misli u antičkoj Grčkoj. Ovde se prosto radi o filozofiji obrazovanja, o različitim filozofskim školama mišljenja koje smo obrazlagali u jednoj našoj ranijoj studiji (Savićević, 2002). U pravu su oni autori (Lowy and O'Conner, 1986) u tvrdnji da učenje u starijim godinama niti je prvenstveno instrumentalno niti prvenstveno ekspresivno. Ono obuhvata obe orijentacije i dozvoljava susretanje različitih vrsta potreba: za preživljavanjem, utilitarnih, kontemplativnih, ekspresivnih, uticajnih, kontributivnih i transcendentnih. Zadovoljavanje obrazovnih potreba u starijem dobu treba da bude usmereno na seriju zadataka kao što su: održavanje sposobnosti (mogućnosti) da se nose sa problemima, održavanje zdravlja, pomaganje u traženju smisla prošlog, sadašnjeg i budućeg života, izvršavanje uloga građanina itd. Najprihvatljiviji okvir za takvo obrazovno ponašanje jeste *humanistička* filozofija obrazovanja. Ovakva filozofija obrazovanja mora uvažiti pluralizam potreba starijih ljudi i uticaja na društvo i pojedine socijalne grupacije da dele svoje intelektualne i materijalne resurse sa starijim građanima i na taj način pomognu starijima da postignu individualnu i kolektivnu samorealizaciju i emancipaciju (Lowy and O'Conner, 1986).

Najpotpuniju studiju o potrebama obrazovanja starih ljudi na našem jeziku napisala je Divna Đorđevska-Popovska. Ona polazi od hipoteze da je potreba za obrazovanjem jedna je od najznačajnijih potreba u toku celog života čoveka. Potrebe za obrazovanjem posebno su značajne u periodu starosti. I druge potrebe se lakše i brže zadovoljavaju ako su povezane sa obrazovanjem. Vršeci analizu stranih i naših izvora autor zaključuje da stari ljudi imaju različite obrazovne potrebe. Utvrđivanje obrazovnih potreba starijih je složen konceptualni i metodološki proces. Tome treba dodati, kaže autor, da obrazovne potrebe starijih nisu dovoljno teorijski utemeljene. Brižljivo su analizirane različite klasifikacije obrazovnih potreba koje se odnose na stariju populaciju, sa posebnim osvrtom na klasifikaciju koju je dao Mekluski (McClusky). Posebno su interesantna razmatranja Divne Đorđevski koja se odnose na potrebe obrazovanja za život u starosti i potrebe zdravstvenog obrazovanja starijih. Kako se potrebe čoveka i društva menjaju, zaključuje autor, tako i obrazovanje treba da se prilagođavaju tim promenama (D. Đorđevska-Popovska, 1990).

U našoj i stranoj andragoškoj literaturi nema neslaganja o tome da su obrazovne potrebe veoma značajne za život starijih. No, postoje brojne teškoće u njihovom zadovoljavanju. To iz razloga što postoji više *barijera* i više propusta u stvaranju uslova i programa za njihovo zadovoljavanje, nedostataka strategija da se ove teškoće prevladaju. Teškoće su višestruke. U okviru andragogije proučava se njihova suština. Kod jednog dela populacije koji nije uključen u ovo područje kada se govori o zalaganju za realizaciju obrazovnih potreba starijih, izražava se čuđenje i iznenađenje, kao da žele da pitaju: zar i stari treba da uče. Ovo je negativni stereotip o kome smo govorili u prethodnim delovima ove studije. Neke grupe ljudi (pa i oni za koje se ne bi moglo reći da oskudevaju u obrazovanju) previđaju bogate potencijalnosti kontinuiranog obrazovanja starijih. Zatim preovladava uverenje da su stariji više zainteresovani za zabavu nego za aktivnosti koje traže ozbiljno

učenje. Postoje i druge predrasude i sumnje u sposobnosti starijih da učestvuju u programima učenja. Staro doba se posmatra kao period rigidnosti, nefleksibilnosti i opadanja intelektualnih sposobnosti. Kod nekih ljudi vlada neopravdano shvatanje starosti kao slabosti i nemoći, fizičke nesposobnosti i uplašnosti od svega što dolazi. Ako takvo shvatanje preovladava to može da bude ozbiljna barijera zadovoljavanju obrazovnih potreba starije populacije. U andragoškoj literaturi, poslednjih dekada XX veka, počela su proučavanja barijera sa kojima se susreću stariji u zadovoljavanju obrazovnih potreba. Neki autori (Spencer, 1980) izvršili su klasifikaciju tih barijera na sledeći način:

1. *Informacione barijere*. Često nedostaju informacije o raspoloživim prilikama za učenje starijih. Stariji nemaju saznanja sa čime sve raspolaže lokalna sredina, gde da idu da bi dobili takve informacije. Ovaj problem posebno je aktuelan u odnosu na stariju populaciju. Mnoge okolnosti sužavaju socijalni svet starijih. Oni koji obezbeđuju učenje starijih oslanjaju se na tradicionalne metode regrutovanja učenika. Potrebni su otvoreniji kanali komunikacija.

2. *Situacione barijere*. U ove barijere ubrajaju se, pre svega, zdravstveni problemi, koji predstavljaju smetnju za učestvovanje u programima obrazovanja. Kod njih se povećano javljaju hronične bolesti, opadanje perceptivnih sposobnosti, a to se javlja kao značajna barijera. Mobilnost se javlja kao sledeća barijera. Obrazovanje je privlačno i korisno do one mere do koje je dostupno. Neki stariji se žale da im nedostaje vreme, da su ometani porodičnim obavezama, pomaganjem prijateljima, i sve to ometa učešće u obrazovnim programima.

3. *Institucionalne barijere*. Nekada specifični programi koje lansiraju obrazovne ustanove ili druge organizacije svojim rasporedom ne odgovaraju starijim subjektima. Programi se najčešće ostvaruju u prostorijama koje imaju druge namene. Rasporedi ne odgovaraju starijima. Finansiranje predstavlja sledeći problem. Naplata troškova obrazovanja, naročito za one sa nižim prihodima, ograničava participaciju starijih u programima obrazovanja i učenja.

4. *Stavovske barijere*. Stariji ljudi često imaju stavove, uverenja, percepcije i vrednosti koji ih obeshrabruju da učestvuju u programima obrazovanja. Ovo je internalizacija negativnih mišljenja prema starima koja postoje u društvu. Ukorenjeno je mišljenje o starijima kao slabim učenicima. Mnogi izjavljuju da su "suviše stari da uče". Drugi ističu da "nemaju energije" ili "učenje traži mnogo napora". Možda su takve percepcije zasnovane na nepovoljnom iskustvu iz prethodnog obrazovanja. Oni smatraju da bi ponovnim uključivanjem u obrazovne aktivnosti doživeli osećanje inferiornosti. Oni obrazovanje posmatraju kao otuđeni svet u kome oni nisu dobrodošli (Spencer, 1980).

Iako je izneta široka lepeza barijera ona ni izdaleka nije iscrpljena. Kao što starije doba nije homogeno po svojim karakteristikama, tako su barijere raznovrsne i zavise od niza faktora. Ako se želi da zadovoljavanje obrazovnih potreba starijih bude efikasnije tada barijere participacija treba da budu predmet ozbiljnog proučavanja od strane andragoga i drugih profesionalaca u području obrazovanja starih. Za to su potrebne savetodavne obrazovne službe koje će pomoći starijima da se uspešnije uključe u proces učenja. Ovde se obrazovanje i učenje javlja kao sredstvo koje najviše obećava starijima da savladaju aneksioznost, prevaziđu predrasude i steknu samopouzdanje u sebe i svoje sposobnosti. Kao što se vidi zadovoljavanje obrazovnih potreba je kompleksan i teorijski i praktični andragoški problem koji traži ozbiljno proučavanje i stalno usavršavanje.

3. Relacije interesa i starenja

Raniji i savremeni istraživači u andragogiji nastojali su da što potpunije proniknu u odnose, ne samo sposobnosti učenja i starenja, već i kategorije interesa i starenja. Još od vremena Torndajka (Torndike) malo koje istraživanje kategorije interesa nije imalo varijablu

starost. Istraživači su želeli da otkriju da li sa povećanjem broja godina dolazi do promena interesa za obrazovanjem i učenjem. U predempirijskom periodu proučavanja interesa smatralo se da obim interesa značajno opada kako se čovek kreće od mladosti ka starom dobu. No, takva mišljenja nisu empirijski proveravana. Nije se znalo kako i kada se ovo opadanje u interesima dešava. Tek je Torndajk, na osnovu eksperimentalnih podataka, došao do zaključka da je opadanje u opštoj masi i obimu interesa toliko malo da se ono, sa stanovišta obrazovanja i učenja, može zanemariti. Razlike u obimu interesa između starosne kategorije 20-29 i one 50-59 godina su male. Oni interesi koji su posebno značajni da bi se potpomoglo učenje znatno se duže održavaju. Kod njih, prema nalaženjima Torndajka, ne postoji opadanje ni za 1% godišnje, kao što je to nađeno kod sposobnosti učenja. Na starije štetnije deluje materijal bez smisla ili beskorisni materijal u upoređenju sa mladima. Starijima treba više vremena da se prilagode na promene. Ono što je zadovoljavalo ličnost mnogo godina fiksira se i teže se menja, smatrali su raniji istraživači. Torndajk u svojim istraživanjima nije našao potvrdu takvog shvatanja.

Istraživanja Stronga (Strong) pokazuju da postoji opadanje socijalnih interesa u vremenu od 25 do 55 godina, a povećavaju se individualni interesi. Najviše promena u interesima, prema Strongu, dešava se u periodu od 15 do 24 godine. Posle tog perioda promene u interesima su lagane. Sa godinama, naročito u kasnijem periodu života, postoji opadanje u interesima za stručno obrazovanje i profesiju. Strong je utvrdio da svi interesi nisu podjednako trajni. Pored vrlo trajnih koji se održavaju u čitavom periodu čovekovog života postoje i kratkotrajni interesi koji se gasu nakon njihovog zadovoljenja. Oni interesi koji su bili intenzivni u 25. godini sa godinama pokazuju tendenciju jačanja, a oni interesi koji su manje "voljeni" tendenciju opadanja (Strong, 1951).

Kasniji istraživači konstatuju (Johnstone and Rivera, 1965) da je, pored formalnog obrazovanja, starost najsnažnija karakteristika koja će uticati na to da li će neko pokazati interes za učenje. Ovi istraživači su našli da obrazovni interesi rapidno opadaju posle pedesete godine. Oni su konstatovali da postoje dva perioda kada interesi za učenje i obrazovanje opadaju brzo. Prvi period je između 40. i 50. godine života, a drugi između 60. i 70. godine života. Autori ovaj proces opadanja interesa, u ova dva perioda, objašnjavaju sledećim faktorima: u pedesetim godinama deca završavaju školovanje i napuštaju kuću, a u šezdesetim godinama počinje dezangažovanje u svojim ulogama i dužnostima. Međutim, sve do pedesetih godina malo je opadanja interesa za učenje (6%). Samo za 7% interesi dvadesetogodišnjaka su veći nego interesi četrdesetogodišnjaka (Johnstone and Rivera, 1965, str. 169). Glavni uticaj doba na javljanje interesa za obrazovanje javlja se u kasnijim godinama života. Posle 70. godine života samo 35% ispitanika želi da nauči nešto više o nečem (isti izvor, str. 169).

Do sličnih rezultata došli smo i u našim vlastitim istraživanjima (Savićević, 1992). Prema našim podacima postoji bitan uticaj faktora starosti na interese za obrazovanjem koje je povezano sa radom ili zanimanjem. Najviše interesa za ovom vrstom obrazovanja ispoljavaju ispitanici koji pripadaju starosnoj kategoriji od 18-25 godina, pa oni od 36-45 godina, pa oni od 26-35 godina. Posle 45 godina naglo se povećava procenat onih koji ne pokazuju interes za ovom vrstom obrazovanja.

U prethodnim delovima studije isticali smo da populacija starijih nije homogena, pa ni njihovi interesi za obrazovanjem nisu homogeni. U kursevima pretpenzionisanja, u nekim socijalnim sredinama, mogu se sresti ljudi od četrdeset godina starosti. Pri tome hronološko doba nije uvek najbolji indikator za obavljanje nekog posla uključujući i obrazovanje i učenje.

Istraživanja pokazuju da je formalno obrazovanje starijih u celini ispod obrazovnog nivoa ostalog dela stanovništva. Položaj obrazovanja starijih unutar ukupnog programa obrazovanja odraslih je uglavnom nezadovoljavajući. Ukupna politika obrazovanja odraslih samo je periferno okrenuta potrebama i interesima obrazovanja starijih. Za to postoje brojni

razlozi individualne i socijalne prirode koje u ovom okviru nećemo obrazlagati. Da bi se ovo stanje izmenilo neki autori (Jones) predlažu da se obrazovanje ove kategorije stanovništva podeli u dve faze. Prva faza bi obuhvatala pretpenzionisanje, od 55 do 60 godina, kada se vrši priprema i druga faza penzionisanje (Withnal, Charnley, Osborn, 1978, str. 9).

Interese za obrazovanje starijih građana valja posmatrati i sa stanovišta ubrzanih promena u nauci i tehnologiji i zastarevanja znanja. U nauci je prihvaćeno mišljenje, a to je posebno značajno za andragogiju, da je razvoj doživotni proces u kome obrazovanje i učenje imaju ključnu ulogu. Ono može pomoći rešavanju razvojnih zadataka sa kojima se čovek susreće u toku životnog kontinuuma. No, zato je potrebno da se i obrazovne ustanove *menjaju*, da se menja politika obrazovanja kako bi se zadovoljili interesi ljudi povezani sa starošću. Te promene su nužne, ako se želi izbeći intelektualna i emocionalna deprivacija ove kategorije stanovništva.

Ima autora (Knox, 1968) koji koncept starenja zamenjuju konceptom *životnog ciklusa* odraslog. Razlika između koncepta životnog ciklusa i koncepta starenja odnosi se na promene koje se javljaju kao posledica procesa starenja. Nasuprot ovome, životni ciklus se odnosi na uticaj iskustva koje ljudi stiču tokom vremena u interesima i u participaciji u obrazovnim aktivnostima. Konceptacija životnog ciklusa posmatra interese u obrazovanju i učenju kao *kontinuitet*. Interesi, kao i druga svojstva ličnosti značajnije se menjaju u periodu između 25. i 65. godine života. Kružna veza između vektora interesa i zadovoljstva od iskustva i izborom iskustva vode do stalne modifikacije i interesa i aktivnosti (Knox, 1968, str. 10).

Prema shvatanjima Noksa postoje promene u interesima u toku životnog ciklusa koje su relativno nezavisne od karakteristika čoveka, kao što su nivo obrazovanja, pol, uloge u životu. Dominatna karakteristika ljudi u toku njihovog života jeste akumulacija različitog iskustva. Takva iskustva mogu pomoći ili ometati interese za obrazovanjem. Pod uticajem životnog iskustva dolazi do preorijentacije kod većine odraslih, počev od mladosti do starog doba. Interesi od 25 do 65 godina mogu biti, kaže autor, relativno konstantni, ali se promene dešavaju u sadržajima, investiranom vremenu i energiji. Ličnost preusmerava i interese i energiju kako bi se povezala sa okolinom i uspešnije izvršavala nove razvojne zadatke. I ranija istraživanja su utvrdila da, kako ljudi postaju stariji postaju manje pokretljivi, i preuzimaju one obrazovne aktivnosti, kao što su, na primer, čitanje koje ne traži fizički napor. Dolazi do promene usmeravanja energije, od aktivnosti u spoljnom svetu ka unutrašnjoj kontenplaciji. Proces preorijentacije aktivnosti ima sledeći smer: aktivno angažovanje mladih, pasivan način prilagođavanja, posmatranja i razumevanja u srednjim godinama i kontenplacija u starijem dobu. Ispunjavanje razvojnih zadataka i životnih uloga utiče na pojavu, razvoj i održavanja interesa za obrazovanjem koje je povezano sa ulogom rada. Interesi za nestručne sadržaje su relativno stalni u toku odraslog doba. Kako odrasli postaju stariji povećava se interes za sebe, javlja se tendencija introvertnosti i povećanje samosvesnosti.

Promena interesa kod odraslih ne dešava se uvek postepeno. U životnom ciklusu postoje i naglije promene kao što su: sklapanje braka, kada se postane roditelj, kada deca napuste prorođicu, dobijanje unapređenja, preseljenje u drugu sredinu, izlazak iz sveta rada itd. Istraživanja pokazuju da ove vrste promena podstiču interese i participaciju odraslih u učenju i obrazovanju. To je put *adaptacije* na izmenjene okolnosti. Uprkos nađene povezanosti između glavnih promena i životnih okolnosti i povećanog interesa za obrazovne aktivnosti još mnogo u toj oblasti ostaje za nauku nepoznato. Istraživanjima bi trebalo odgovoriti kada se javlja najveća spremnost za učenje i obrazovanje: pre promena, u toku promena ili pošto su se promene dogodile. Kakva je veza između spremnosti za učenje i faktora kao što su osećanja prema samoj promeni. Da li promene obuhvataju sticanje novih uloga i gubljenje postojećih. To su pitanja i područja koja je potrebno dalje istraživati. Potrebno je više razumevanja kako promenjene okolnosti utiču na javljanje interesa za učenjem i obrazovanjem. To će biti osnova za adekvatnije programiranje. Da bi se doprlo do

suštine relacija interesa i starenja preporučuju se dalja istraživanja pojedinih problema kao što su, na primer: distribucija starijih u visokoškolskom obrazovanju, stvaranje slike o potrebama i postojećim mogućnostima obrazovanja starijih, činioci koji utiču na participaciju starijih u obrazovnim aktivnostima, kako obrazovanje utiče na prilagođavanje na penzionisanje, koji su sadržaji adekvatni za pojedine obrazovne grupe, itd.

Komparativna proučavanja pokazuju da autori nisu saglasni u tome kako i u kom obimu se interesi menjaju. Tako, na primer, Andrilović upozorava na stanovišta, koja se uobičajeno susreću, o tome da se interesi u odraslom dobu ne smanjuju i da neki interesi postaju intenzivniji. On ističe da za to nema dokaza. "Vjerovatnije je stajalište da tijekom života odrastao čovjek svoje angažiranje u različitim aktivnostima selekcioniра, racionalizira, da dolazi do specijalizacije (što nužno dovodi do potiskivanja nekih interesa). Uobičajeno je stajalište da je težište interesima koje bismo mogli nazvati praktičnima, korisnima u užem smislu riječi. Međutim istraživački radovi pokazuju da ne mora biti tako" (Andrilović, 1976, str. 20-21). Potrebna su u tom prahu dalja istraživanja.

U istraživanju interesa u andragogiji bilo je nastojanja da se sagledaju odnosi između kategorije interesa i faktora starosti. Rezultati su različiti, ali postoji jedno opšte slaganje da sa promenom čovekovih životnih uloga, sa analiziranjem iskustva dolazi do *promena* i modifikacije interesa. Menja se, ne samo obim interesa, već se naročito menja njihov sadržaj. Može se prihvatiti stanovište da odrasli ljudi selektivnije pristupaju interesima u upoređenju sa mladima, ali takvi pristupi su, pored ostalog, rezultat izmenjenih životnih uloga i razvojnih zadataka koji utiču na selekciju interesa u području obrazovanja i učenja. Temeljno je stanovište nauke da varijabla starost ima poseban značaj za promišljanje interesa u području obrazovanja i učenja odraslih. Ona se, razumljivo, ne javlja izolovano, već u povezanosti sa drugim varijablama. Treba istaći da postoje razlike u interesima između ličnosti koje pripadaju jednoj starosnoj kategoriji i one bi mogle biti veće nego što su razlike u interesima među ličnostima koje pripadaju različitim starosnim kategorijama. Prema našim istraživanjima na interese za obrazovanjem i učenjem odraslih utiču brojni faktori: pol, bračno stanje, prethodni nivo obrazovanja, profesionalna pripadnost, materijalni položaj, starost, angažovanost, socijalna sredina i individualne sposobnosti i osobine ličnosti. Ovi faktori treba da budu predmet brižljivog proučavanja.

Dosadašnje analize naše i strane literature pokazuju da su obrazovne potrebe temeljna kategorija andragogije. One su teorijski konstrukt sa praktičnim andragoškim implikacijama. Kao takve učvrstale su se u teorijsku misao andragogije i dosežu do problema ciljeva i problema obrazovanja kao temeljne ljudske vrednosti. U andragogiji su oblikovane različite teorije potreba, ali i dalje ostaju novi izazovi u njihovom promišljanju. Polazeći od stanovišta da obrazovanje nije nikada vrednosno neutralno, ostaje zadatak produbljenijeg razjašnjavanja povezanosti društvenih i individualnih potreba, objašnjavanja kako teče proces pretvaranja društvenih u lične potrebe. Još nije objašnjeno, na zadovoljavajući način, zašto se harmonizacija društvenih i individualnih potreba ne dešava bez protivurečnosti. Andragogiju interesuje da li se potrebe mogu razvijati, "vaspitavati". Reč je o problemu vaspitljivosti odraslog čoveka. To su pitanja koja predstavljaju izazov za dalja istraživanja.

Obrazovne potrebe starije populacije imaju osobeni teorijski i praktični okvir. U poslednjim decenijama XX veka proširila se teorijska osnova obrazovnih potreba starijih. Prihvaćeno je stanovište da je učenje starijih jedan od načina za puniji i smisaoniji život, sredstvo za razvijanje potencijalnosti. Za potvrdu takvog stava iznose se brojni argumenti. Nastoji se da se prevlada *skepticizam* o mogućnosti učenja starih. Razvijaju se i oblikuju nove teorijske koncepcije kao što je, na primer, ona o obrazovanju za starenje i obrazovanju starih. Formulirane su različite teorije obrazovnih potreba starijih: marginalna teorija potreba, potrebe borbe, ekspresivne potrebe, potrebe doprinošenja, potrebe uticanja, potrebe za prevazilaženjem. Teoretičari su uverenja da realizacija obrazovnih potreba za starost treba da

počne u ranijim godinama života i zato se predlaže programiranje javnog obrazovanja za starost. Na taj način lakše bi se prevazilazili mitovi koji vladaju o starima. U andragoškoj literaturi vodile su se rasprave o instrumentalnim i ekspresivnim potrebama starih. Prednost se davala čas jednima čas drugima. Učenje u starijim godinama niti je prvenstveno ekspresivno niti prvenstveno instrumentalno. Ono obuhvata obe orijentacije i dozvoljava susretanje i prožimanje različitih vrsta potreba. Iz ovog stava proizilazi zaključak o pluralizmu obrazovnih potreba starijih. Zadovoljavanje obrazovnih potreba starijih je kompleksan i teorijski i praktični problem koji se suočava sa brojnim barijerama.

Andragogiju interesuju relacije interesa i starenja. U predempirijskom periodu smatralo se da interesi opadaju sa godinama. Empirijska istraživanja Torndajka pokazala su da to nije tako. On je još 1936. godine pisao: "Postoje dva znatna pravila za obrazovanje odraslih – pravilo sposobnosti i pravilo interesa". Od tog vremena vršena su brojna istraživanja na relaciji interesi i učenje odraslih. Istraživanja potvrđuju da je, pored formalnog obrazovanja, starost najsnažnija karakteristika interesa. Konstatuje se da interesi za obrazovanjem starijih nisu homogeni. Utvrđeno je da je moguća *modifikacija* interesa i aktivnosti i u tom svetlu ističe se značaj životnog iskustva. Na interese utiču brze promene u nauci i tehnologiji koje vode do "zastarevanja" znanja. Iako je varijabla starost značajna za razumevanje obrazovnih interesa ona se ne javlja izolovano.

Beleške

1. H.Y. McClusky (1971), *Education for Aging: The Scope of the Field and Perspective for the Future* u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning for Aging*, AEA of the U.S.A. Washington.
2. D. Savićević (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
3. D. Savićević (2002), *Filozofski osnovi andragogije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
4. L. Lowy and D. O'Conner (1986), *Why Education in the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
5. D. Đorđevska-Popovska (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih*, doktorska disertacija odbranjena na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Beograd.
6. B. Spencer (1980), *Overcoming the Age Bias in Continuing Education*, u: G.G. Darkenwald, G.A. Larson, *Reaching Hard to Reach Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
7. E.K. Strong (1951), *Permanence of Interests Scores over 22 Years*, *Journal of Applied Psychology*, No. 35, 1951.
8. W.J. Johnstone and R.J. Rivera (1965), *Volunters for Learning*, Adline Publishing Co., Chicago.
9. D. Savićević (1992), *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
10. A. Withnal, A. Charnley and M. Osborn (1980), *Review of Existing Research in Adult and Continuing Education*, Vol. II, NIAE, Leicester.
11. B. Knox (1968), *Interests in Adult Education*, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 1, No. 2, 1968.
12. V. Andrilović (1976), *Kako odrastao čovjek uči*, Školska knjiga, Zagreb.

Osmi deo

IZBOR SADRŽAJA I ORGANIZACIJA UČENJA STARIH

1. Izbor sadržaja kao andragoški problem

U andragogiji postoji "zlatno pravilo" da se svaki program obrazovanja mora zasnivati na brižljivo ispitanim obrazovnim potrebama. Programi se oblikuju izborom sadržaja za različite nivoe i oblasti obrazovanja. Izbor sadržaja ma za koji nivo obrazovanja ili za ma koju starosnu populaciju nije samo didaktičko već eminentno filozofsko i etičko pitanje. Od prirode izabranih sadržaja, pored ostalog, zavise priroda i pravac uticaja na subjekte obrazovanja. Mi možemo zamisliti idealnu koncepciju ličnosti, ciljeve obrazovanja, osobine na koje želimo da utičemo, socijalne i andragoške okvire u kojima ćemo to ostvarivati, ali samo ostvarivanje zavisi od *prirode sadržaja*. Istorija obrazovanja pokazuje da su se u toku istorije civilizacije koplja lomila oko prevlasti na izbor šta će se učiti i ko treba da odlučuje o tome. Tako je bilo u istoriji, a tako je i danas, bez obzira na zaklinjanja u demokratiju i demokratske procese. U sistemu obrazovanja dece i adolescenata koji će predmet biti "obavezan" a koji "fakultativan" odlučuje onaj ko vlada. Ova demokratija odozgo na delu je i danas u mnogim sredinama. Oni koji "pokreću" obrazovanja samo izvršavaju tako zamišljena rešenja. To se odnosi i na formalno i na neformalno obrazovanje. U vezi sa izborom sadržaja ili područja znanja postavlja se nekoliko pitanja koja su, po svojoj suštini, filozofske prirode. Da li su izabrani sadržaji ili znanja vredni po sebi? Postoji li nešto u znanju što je samo po sebi dobro, van ma kojih utilitarnih ciljeva i interesa (ekonomskih, političkih, ideoloških)? Postoji li određeno znanje sa kojim svako treba da se upozna bez obzira na njegovu prirodu? Ko odlučuje kakvo je to znanje? Da li je znanje jedino vredno ako pomaže da se reši neki problem? Da li se u ime "demokratije" i "slobode" mogu pojedinim kategorijama stanovništva "nametati" određena znanja? Otkuda onaj ko je dobio mandat da "vlada" zna kako treba "usrećiti" one kojima vlada? Sve su to filozofska pitanja i različite škole filozofskog mišljenja nude na njih različite odgovore. Tako, na primer, esencijalisti i perenijalisti dokazuju da postoji velika suma znanja koja je izdržala probu vremena i njih treba prenositi sa generacije na generaciju. Progresivisti i rekonstrukcionisti osporavaju takva znanja. Za njih se znanje nalazi u ljudskom iskustvu. Za egzistencijalistički filozofski pravac svaka individua treba da odluči šta je za nju značajno i šta treba da uči. Razume se da sva ova shvatanja imaju slabe tačke i doživljavaju kritiku i prigovore. Oni koji smatraju da je znanje nepromenljivo, više pažnje poklanjaju sadržajima nego ljudima koji usvajaju znanja. Njima bi trebalo skrenuti pažnju da cilj nisu sadržaji, ma kako vešto bili oblikovani u programe, već su cilj ljudi i promene koje će biti izazvane kod njih usvajanjem takvih sadržaja. Možemo li se osloniti na tvrdnju pojedinih filozofskih pravaca da pojedinac u svako vreme može znati šta je za njega korisno? Neki autori (Apps, 1973) s pravom pitaju da li je razumno očekivati od ljudi da magacioniraju znanja koja nekad mogu koristiti ili je uputnije da znanja budu raspoloživa i, kada osoba ima potrebu za njima, može ići da ih potraži. Ili, drugačije rečeno, da li takva znanja treba čuvati u knjigama ili u glavama ljudi?

U vezi sa odabirom znanja uvek se postavlja pitanje koje je znanje "pravo", "istinito". Shvatanjima progresivista, rekonstrukcionista i egzistencijalista prigovara se da im nedostaju krajni ciljevi kojima treba da teže usvajajući odgovarajuća znanja. Kritike se upućuju i zbog preterane usmerenosti na individuu, što može odvesti do krajnjeg *individualizma* i potiskivanja iskustva drugih ljudi, socijalnih grupa i društva kao celine. Shvatanja znanja na ovaj način može dovesti do antagonizma između pojedinca i društva. Znanje može biti korisno za pojedinca, ali štetno za društvo. Može li društvo podneti takav rizik da svako uči ono što želi, kako to traže egzistencijalisti? Zar ne postoji potreba za određenom sumom zajedničkih znanja? Ključno pitanje je – kako odrediti oblasti (predmete) koje treba izučavati za pojedine nivoe obrazovanja i kategorije učenika. Neki autori (Apps, 1973) kažu da postoje najmanje tri ključne dimenzije ovog pitanja:

- Ko treba da odredi sadržaje?

- Koji su putevi određivanja sadržaja?
- Koji su izvori za ideje sadržaja? (isti izvor, str. 42)

U obrazovanju odraslih prvo je pitanje ko će odrediti sadržaje obrazovanja. Sadržaje može odrediti andragog posle brižljivog proučavanja oblasti (disciplina) kao izvora za oblikovanje plana i programa. Time se dodaje i upoznavanje sa potencijalima budućih učesnika u procesu obrazovanja i učenja. Na osnovu takvih proučavanja otkrivaju se potencijalne obrazovne potrebe, i upoređuje sadašnje stanje učenika sa standardima koje oni treba da dostignu. Ovo se posebno odnosi na profesionalno obrazovanje odraslih. Tri su izvora sadržaja obrazovanja – savremeni život, iskustvo budućih učenika i struktura oblasti ili discipline.

U oblasti andragogije malo je relevantnih studija posvećenih izboru sadržaja. Znanja iz kojih se biraju sadržaji nalaze se u kulturi i nauci. Iz te sume znanja, kumuliranog u okviru jednog društva, biraju se sadržaji. Izbor sadržaja razlikuje se od društva do društva, zato što su oni deo kulturnog konteksta. Vremenska dimenzija ima uticaja na izbor sadržaja. Izbor se menja u skladu sa vremenom. Znanja su ne samo izdvojena po dimenzijama, već su i stratifikovana. Neka znanja se više cene nego druga. Tome dodajemo, što smo i prethodno pomenuli, da neki ljudi u društvu imaju "moć" da određuju koja su znanja vredna. Prema nekim autorima (Jarvis, 1978) postoji klasično i romantičko gledanje na znanje. Klasično gledanje izražava svoju suštinu time da je cilj sticanja znanja putem predmeta. Romantičarsko gledanje na znanje izražava suštinu shvatanjem da znanja treba crpeti iz iskustva. Između ova dva suprotstavljena gledišta vode se žučne polemike o tome čiji je pristup pravilniji. Radi se o tome da treba dokazati i definisati koje znanje ima veću vrednost i koji je metod njegovog usvajanja najefikasniji.

Znanje obuhvata *kognitivnu* komponentu programa. U andragoškom radu mora se obratiti pažnja na vrednost programa, iz razloga što je obrazovna aktivnost odraslih, a naročito starijih uglavnom dobrovoljna. Oni sami procenjuju koje je znanje za njih značajno u datom vremenu. Pridavanje značaja znanju nije istog intenziteta za sve jer različiti ljudi biraju različita područja znanja. Obraćanje pažnje na individualne interese u odnosu na važnost znanja nikako ne znači zapostavljanje potreba zajednice. Prilikom suđenja o sadržaju znanja ne treba prevideti ni stavove i mišljenja *organizatora* procesa obrazovanja. Tako dolazi do susretanja želja budućih učenika i opažanja potreba ljudi koji utiču na proces obrazovanja. Na izbor sadržaja i programiranje obrazovanja utiču bar tri faktora: tradicionalizam, pragmatizam i ekonomska korist.

Kada je reč o oblikovanju programa na osnovu adekvatno izabranih sadržaja susrećemo se sa dve škole mišljenja. Prva škola naglašava kako učiti, kako doći do znanja; dakle ističe potrebu "učenja kako učiti". Izbor sadržaja ostavlja se pojedincu. Druga škola mišljenja naglašava *zašto*; ona traži razloge na opštevažeće principe, na razumevanja postojanja sveta i ljudskog mišljenja. Zastupnici ove škole ističu da je ljudski mozak "gladan" sadržaja a ne metoda, naročito onih sadržaja koji omogućavaju upoznavanje sa opštim principima egzistiranja sveta i čoveka. Oni traže da se obrne dosadašnji način učenja, po kome se prvo uči metod, pa zaključci.. Umesto toga, prvo, smatraju predstavnici ove škole mišljenja, treba govoriti o zaključcima (Turner, 1988). Prema našem shvatanju, ovakva dihotomija između *kako* i *zašto* nema opravdanja kada je reč o izboru sadržaja, njihovom oblikovanju u planove i programe i njihovom usvajanju. Nužno je da se i jedan i drugi pristup međusobno prožimaju. Ostajanje samo na metodičkom pristupu, na zahtevu *kako*, gubila bi se iz vida humanistička vizija čoveka, njegovog traženja smisla postojanja i rada, njegove večne upitanosti *zašto*. Tada bi sadržaji i njihova suština ostali sporedni, a metod glavna tačka oslonca u saznavanju čoveka. S druge strane, zanemarivanje zahteva *kako* bitno bi umanjilo mogućnost adekvatnog odgovora na pitanje *zašto*. Uvažavanje zahteva *kako* posebno je značajno u organizovanom procesu obrazovanja i učenja.

Izbor sadržaja obrazovanja nije samo kognitivno, već i socijalno i didaktičko-metodičko pitanje. Usvajanje znanja treba da doprinese i razvijanju svesti i odgovornosti za svoj i društveni razvoj, svesti o potrebi zajedničkog življenja i preživljavanja. Potrebno je stvarati *alternativne* mogućnosti za obrazovanje i učenje. U promenjenim okolnostima obrazovanje se može organizovati na nov način. Nova tehnologija modifikuje sistem prenošenja znanja i informacija. Uloga nastavnika se javlja u novom svetlu. Ne radi se samo o nastavnicima, već i o svim onima koji rukovode obrazovanjem na svim nivoima.

Opređenje za određenu oblast znanja traži razjašnjavanje problema koji se odnose na programe. Ne postoje jedinstvena gledišta o tome šta je program zbog činjenice da se reč program koristi na različite načine da bi se njome izrazile najrazličitije ideje ili pojmovi. Komparativna istraživanja pokazuju da takvoj raznolikosti doprinose različiti uticaji (kulturni, socijalni, intelektualni). Osim toga, ova reč usvaja se iz praktičnih ili političkih razloga. U oblikovanju programa prvenstvenu ulogu imaju *vrednosti* koje su predmet filozofskih istraživanja. U tim istraživanjima susreću se protivurečnosti između vrednosnih sistema u obrazovanju i u društvu. Potrebno je da dođe do smanjivanja ovih razlika, s obzirom da program izvlači svoje ciljeve iz obrazovnih vrednosti.

Izbor sadržaja ima socijalnu prirodu. Programi, posebno oni formalnog obrazovanja, jedan su od mehanizama putem kojih se znanje "socijalno raspoređuje". Bilo je više istraživanja o tome kako se znanje kontroliše i opravdava, ali je problem njegovog sticanja lišen istraživanja. Oni koji zauzimaju vlast i raspolazu kapitalom određuju, definišu šta treba da uđe u programe za određene nivoe obrazovanja i koliko će određenim socijalnim grupama određeno znanje biti pristupačno.

U okviru izbora obrazovnih sadržaja posebno mesto zauzima planiranje. U obrazovanju odraslih planiranje obrazovanja mora polaziti od realnih situacija. Na toj osnovi grade se predviđanja o očekivanim postignućima. Neki andragogi (Houle, 1972) kažu da je oblikovanje učenja i nastave slično planovima koje stvara arhitekta. Andragog mora znati dosta o teoriji i praksi obrazovanja, ali je svaka andragoška situacija posebna, ograničena materijalnim sredstvima i okolnostima u kojima se radi. Kao što arhitekta gradi brojne zgrade, tako i andragog ima posla sa mnogo obrazovnih situacija i u svakoj na osobeni način primenjuje svoj talenat i svoje znanje. Planiranje se obično preduzima za određeni period vremena. Ove aktivnosti može preduzeti andragog, učenik ili neki drugi nezavisni analitičar, a može i kombinacija ova tri faktora. Planiranje obrazovanja najbolje se shvata i razume kao *kompleksna interakcija* različitih elemenata, a ne kao sekvenca slučajnih događaja. Postupci u planiranju obrazovanja veoma su slični procesu istraživanja. Čitav proces, od početka do kraja, doživljava preformulaciju problema. Na taj način planiranje dobija logičan i namerni karakter.

Kritika tradicionalnih škola filozofskog mišljenja odnosila se ne samo na "statičnost" posmatranja učenika već i na statičnost i nepromenljivost sadržaja i nepromenljivost uloge i zadataka nastavnika. U tradicionalnom pristupu, dužnost nastavnika bila je da prenese sadržaje učenicima, da im pokaže ako šta ne znaju. Cilj obrazovanja bio je predmet, umesto da predmet bude sredstvo putem koga se stiže do cilja – učenika kao predmeta vaspitanja. Neguje se pamćenje a zapostavlja mišljenje. Zato su potrebne bitne promene u programiranju obrazovanja odraslih.

2. Područje sadržaja obrazovanja starih

Konstatovali smo da je izbor sadržaja ključni problem za andragogiju. Opšti stavovi, principi i teorijska opredeljenja koja se odnose na obrazovanje odraslih u celini mogu se primeniti i na izbor sadržaja za populaciju starijih. U obrazovanju starijih potrebna je redistribucija sadržaja, davanje prednosti onim znanjima koja su adekvatna za nove uloge

ličnosti u starijem dobu zasnovanom na brižljivo ispitanim potrebama i interesima. Područja sadržaja su veoma *opsežna* i odnose se, pre svega na zdravlje, ekonomske i finansijske probleme, socijalnu aktivnost i angažovanost, kulturno i umetničko obrazovanje, porodični i lični život, hobi aktivnosti, a nekada i na radne aktivnosti, naročito u prvoj fazi starenja. Područja sadržaja su skoro neograničena u lokalnoj zajednici, kao što su neograničene potrebe i interesi starijih. Dolaze u obzir svi oni sadržaji pod pretpostavkom da će voditi unapređenju kvaliteta života starijih.

Opsežno područje obrazovanja i učenja starijih odnosi se na rekreaciju. Ono je posebno razvijeno u zemljama sa višim životnim standardom i boljim uslovima za kvalitetan život starijih. U literaturi se povezuju rekreacija i kulturne aktivnosti. Rekreacija je usmerena na osvežavanje snage duha koja je bila sputavana okvirima rada i ekonomskih nužnosti. Ona se odnosi i na rekreaciju tela. Rekreacija je *vitalan* deo života svakog starijeg odraslog, značajnija možda za starije nego za mlađe generacije odraslih. Za realizaciju programa rekreacije, potrebna je izmena filozofije života, razvijanje svesti o vrednosti rekreacionih programa koji zadovoljavaju potrebe starijih. U okviru rekreacionih programa posebno mesto zauzimaju sport i fizička kultura. Oni služe za održavanje fizičke budnosti, održavanju mišićne snage, spretnosti i tačnosti pokreta. Više autora konstatuje da je za zdrav i dugovečan života potreban aktivan fizički život. Starijim ljudima je više potreban boravak na čistom vazduhu, bavljenje gimnastikom i fizičkom kulturom. Lekari ukazuju i na potreban san starijih ljudi i to sa druge strane povezuju sa fizičkom aktivnošću.

Istakli smo da je jedno od područja sadržaja povezano sa radom. Neki autori naglašavaju da obrazovanje starijih nema ekonomske koristi. Ovo je samo uslovno tačno. Mnogi ljudi i posle prelaska granice penzionisanja zadržavaju svoj posao, posebno u privatnom biznisu. U nekim zemljama, ko što smo istakli u prethodnim delovima studije, pomera se granica odlaska u penziju. Tehnologija se menja pa su potrebna nova znanja, nove veštine, različiti alternativni programi za uspešno obavljanje posla. U dosta slučajeva potrebno je "odučavanje" od ranije stečenih znanja i veština, prekvalifikacija. Pitanje koje se postavlja jeste da li su stariji sposobni za takvu vrstu učenja? Odgovor je pozitivan. Vršena su brojna istraživanja da se odredi adaptibilnost starijih osoba u prekvalifikaciju ili u učenju novih veština. Raniji rezultati koji su dobijeni u laboratorijskim uslovima nisu realistični, zato što je obučavanje u laboratorijskim uslovima veštačko, pokazuju tendenciju da se smanjuje poverenje u takvo učenje i traži od starijih da se prilagode obliku učenja sa kojima nisu upoznati. Istraživanja su vršena u okviru OECD-a, u vezi sa potrebom zapošljavanja starijih radnika. Ako su sredina i metode bile adaptivne utvrđeno je da je i obučavanje bilo moguće čak i u starijim godinama. Izvesne psihološke teškoće, kao što je brzina, kratkotrajno pamćenje i faktori interferencije i nenaučenost moraju se razumeti pre nego što počne obučavanje starije osobe. Preporučuje se da prekvalifikacija bude rutinski deo rada kako bi se smanjio stres u situacijama učenja (Mason, 1971, str. 125).

Ma koje područje obrazovanja starijih analizirali postoji dosta prostora za unapređenje programiranja. Andragoški praktičari često zanemaruju važnost programiranja. Programiranje se može razmatrati sa dva stanovišta: sa stanovišta onog koji obezbeđuje program i sa stanovišta samih učesnika u programu. Programiranje ima i sadašnju i buduću dimenziju. Učenje starijih je dobrovoljna aktivnost i zato program obrazovanja za njih mora biti *privlačan* i relevantan. Ako on nema takve odlike oni se neće pojaviti tamo gde ih očekujemo. U vezi sa važnošću, ističe se i značaj formulisanja ciljeva programa. Po svojoj prirodi, većina programiranja obrazovanja starijih ljudi je reaktivno. Potrebno je da oni koji obezbeđuju takve programe omoguće progresivnu vrstu programiranja, daju programima futurološku dimenziju. Između brojnih oblasti i programa obrazovanja starijih, potrebno je napraviti prioritete. Prioritete određuje socijalna sredina, obično na lokalnom nivou. Može li učenje i obrazovanje biti dostupno onima koji su do sada u tom pogledu bili prikraćeni ili će ono biti dostupno

samo onima koji takvo obrazovanje mogu da plate. Mogu li se ohrabriti oni stariji koji imaju nisku motivaciju. Sa andragoškog stanovišta posmatrano potrebno je obezbediti *fleksibilnost* programa i njihovog ostvarivanja. Poslednjih decenija u tom pogledu sakupljeno je u andragoškoj praksi dosta pozitivnih iskustava, posebno što se tiče samousmeravanog učenja. Izazov za programere jeste stvaranje *ponude* koja će privlačiti nove generacije starijih. Svuda se ističe da stariji nisu homogena grupa, da postoji među njima velika raznovrsnost, što će svakako uticati i na programsku opredeljenja i njihova ostvarivanja. Obrazovni programi za starije treba da budu direktni, lični i pristupačni. Direktnost se odnosi na neposrednost i pretpostavlja praktičnu prisutnost unutar lokalne zajednice. Ustanove i organizacije koje lansiraju programe za starije moraju uspostaviti kontakt sa neposrednim budućim učesnicima. Program je personalni (lični) kada odražava interese potencijalnih učesnika i kada se oni mogu povezati sa ustanovom ili organizacijom koja obezbeđuje program. Pristupačnost se obezbeđuje putem fleksibilne programske strukture i fleksibilnog rada ustanove ili organizacije koja nudi program. Pri tome se ne previđaju negativni uticaji situacionih i institucionalnih barijera. U ovom kontekstu preporučuje se povezivanje srodnih ustanova i organizacija koje nude programe za starije. Takve veze mogu biti različite, počev od razmene iskustava i informacija do zajedničkog sponzorstva pojedinih programa. Organizacije i ustanove koje nude programe za starije mogu biti različite, kako po svom statusu, tako i po svojoj posvećenosti i iskustvu: vladine agencije, ekonomske organizacije (javne i privatne), obrazovne ustanove, kulturne ustanove i agencije, zadržavstvene ustanove i organizacije, socijalne ustanove, udruženja, ustanove koje opslužuju starije, religijske grupe i organizacije (videti Spencer, 1980). Značajna je i veza samih budućih učesnika programa. Strana andragoška praksa pokazala se korisnom u umrežavanju ovih ustanova i organizacija.

Program obrazovanja starijih može biti adekvatno oblikovan, ali postoji značajan posao koji se odnosi na *regrutovanje* budućih učenika. To je onaj deo posla koji će se odnositi na "marketing". Metode i tehnike regrutovanja mogu biti različite. U praksi se naročito podvlače sledeće:

1. *Masovni mediji*

Radio, televizija i novine imaju mogućnost da dopru do široke populacije starijih. Iako su ova sredstva depersonalizovana i jednodimenzionalno orijentisana, ona su efikasna u širenju informacija. Istraživanja u različitim socijalnim sredinama pokazuju da stariji dosta često prate radio i televiziju. To čini da su ova sredstva značajni kanali unapređenja ideja o potrebi obrazovanja i učenja starih. I u našoj sredini radio i televizija su bitno doprineli popularizaciji rada univerziteta za treće doba. Specijalne emisije o starima i njihovim različitim problemima bitno doprinose boljem obaveštavanju starijih. Naročito su korisne one emisije koje u okviru obrazovnog programa obrađuju teme posvećene starima. To podstiče njihovu češću participaciju u programima učenja na lokalnom nivou.

2. *Posebno oglašavanje*

Sredstva komunikacija, obično na lokalnom nivou, pomažu regrutovanju pojedinaca za programe obrazovanja starijih. Ta sredstva su usmerena na pojedine grupe sa ciljem da ih motivišu da se uključe u programe koji se nude u lokalnoj sredini. Oblik komunikacije može biti različit: pisma, objavljivanje novosti, bilteni raznih organizacija, novine kompanija (preduzeća) koje se šalju ranije penzionisanim licima, oglašavanje u sredstvima informisanja itd.

3. *Brošure i poster*

Postoje široke mogućnosti oglašavanja obrazovnih programa putem brošura i pamfleta koje se ostavljaju na lokacijama u koje stariji često zalaze kao što su: prodavnice, tržni centri, apoteke, ordinacije, banke, pošte itd. Negde se koriste i "bilbordi" koji se postavljaju na vidnom mestu i u saradnji sa agencijama za oglašavanje. Čitavu ovu akciju regrutovanja

učesnika mogu pomoći različite nevladine humanitarne organizacije. Istina je, to su samo mogućnosti.

4. Lični kontakti

Iskustvo pokazuje da lični kontakti predstavljaju efikasno sredstvo regrutovanja. Oni omogućuju dijalog između onih koji nude program i potencijalnih učesnika u programu. Ustanove i organizacije koje nude program obrazovanja starijih praktikuju da organizuju njegovu prezentaciju. To se prvenstveno radi u onim ustanovama i organizacijama koje se brinu o starijima kao što su, na primer, gerontološki centri, klubovi penzionera, domovi za stare. Sve su to pogodne sredine za prezentaciju obrazovnih programa.

Andragozi praktičari i drugi stručnjaci, angažovani na regrutovanju budućih učesnika u programima koji se nude, moraju da promišljeno vode računa o sadržaju poruke koju nude. Promišljena poruka može doprineti da se savladaju stavovske barijere ili da se olakšaju situacione barijere kod pojedinaca. Sadržaj poruke i način obraćanja mogu doprineti pridobijanju budućih učesnika. Verbalna prezentacija i pisani (štampani) materijali koji se nude treba da daju potpuni opis programa sa sledećim elementima: ciljevi, programi, sadržaji i metode koje će se primeniti, lokaciju, vreme, raspored sesija, transport itd. Traži se promišljeno korišćenje terminologije i izbegavanje njene negativne konotacije. U privlačenju potencijalnih učesnika dostupnost je posebno značajna za savladavanje situacionih i institucionalnih barijera. Od andragoga ili drugih stručnjaka traži se da u osnovnim elementima poznaju karakteristike ciljne populacije i da budu u stanju da do moguće mere predvide faktore koji mogu ograničiti participaciju. Mesto ostvarenja programa trebalo bi da odgovara budućim učesnicima. Sredina i lokacija mogu da bude netradicionalne, kao što su, na primer, biblioteka, zdravstvena klinika, prostorije sindikata, klubovi za stare itd.

Mnogi programi obrazovanja starijih provode se u neformalnim grupama u lokalnoj sredini. Dolazi do bitnih promena na lokalnom nivou. Mnoge ustanove i organizacije nastoje da zadovolje potrebe, da daju odgovore na brojna pitanja starije populacije i u tom cilju lansiraju programe dužeg ili kraćeg trajanja. Na raspolaganju su mnogi resursi za učenje starijih pa ih treba znati racionalno koristiti. Otvaraju se nove granice učenja i obrazovanja u svim starosnim dobima. Potrebno je utvrditi te potrebe, a zatim identifikovati pojedince, ustanove i agencije gde treba preduzeti odgovarajuće andragoške akcije.

Ko obezbeđuje programe za starije odrasle? Isporučioci takvih programa su veoma različiti. U delu o komparativnim dimenzijama učenja starih opisali smo to različito iskustvo. Snabdevači programa za učenje starijih nekada se dele na formalne i neformalne. Takva podela je uslovna. Praksa pokazuje da se "isporučioци" takvih programa ne mogu ograničiti samo na one ustanove i organizacije koje su nastale da bi zadovoljile potrebe starih ljudi. Lepeza tih "isporučioца" programa je znatno šira. Ona se zasniva na široj filozofiji obrazovanja starijih. Ranije smo istakli da takva filozofija ima dve komponente: obrazovanje za starije doba i obrazovanje starih. Prva komponenta obuhvata javne (državne) i privatne škole za decu i adolescente. Njima su potrebna znanja o starenju i starosti koja predstavljaju kulturno nasleđe civilizacija. Mladi se tokom života pripremaju za starije doba. Neki autori kažu da je period od detinjstva i adolescencije do šezdesete godine života - pripremni period za starost. Javne i privatne škole, pored toga, organizuju različite programe i oblike rada za stariju populaciju. U andragoskoj praksi u našoj zemlji, a i u nekim drugim zemljama, bile su popularne "večeri za starije", za bake i dedove, a organizovale su ih posebne osnovne škole. Ove večeri organizovane su ne samo u školama, već i u klubovima i domovima kulture. Ovi oblici rada imaju određenu psihološku vrednost. Oni omogućuju intergeneracijsko komuniciranje, stariji se osećaju manje izolovanim, doživljavaju osećanje zadovoljstva što drugi pokazuju interese za njihov život i način opstajanja. Takvi načini rada imaju povratni uticaj na mlađe generacije i podstiču ih da i oni menjaju svoje stavove i eventualno *negativne* načine mišljenja o starima i sa dužnim poštovanjem se odnose prema starijima.

U ostvarivanju ovih programa vodi se računa o njegovoj strukturi, mestu i vremenu izvođenja, kao i o njegovom trajanju. U sprovođenju programa pažnja se posvećuje osvetljenju, ozvučenju, razgovetnom i glasnom čitanju ili recitovanju zbog opadanja senzornih sposobnosti na koje smo upozoravali u prethodnim delovima studije. Taj nedostatak može se nadoknaditi tehničkim sredstvima. Ovakvim načinima rada, pored ostalog, škola se uključuje u ostvarivanju filozofije o doživotnom obrazovanju.

Komparativna istraživanja pokazuju da se više škole i fakulteti javljaju kao značajne ustanove koje nude programe za obrazovanje starijih. Ove ustanove nude dve vrste takve aktivnosti: direktno i indirektno uključivanje. Pod direktnim uključivanjem podrazumeva se nuđenje kurseva koji mogu voditi do diplome putem ispita, a indirektno - nuđenje kurseva različitih nivoa za pripremanje profesionalnog osoblja za rad u području obrazovanja starijih. Takva orijentacija primećena je na medicinskim školama, medicinskim fakultetima i fakultetima društvenih nauka, naročito onima gde se proučavaju psihologija, sociologija, socijalni rad, pedagogija i andragogija. Sve ovo govori o tome da ustanove formalnog obrazovanja daju primetan doprinos ostvarivanju programa obrazovanja starijih.

Ustanove za obrazovanje odraslih, takođe, nude interesantne programe za obrazovanje starijih. To ranije nije bio slučaj. Programi za obrazovanje starijih činili su *neznatni* deo programa za obrazovanje odraslih. Ali i u ovoj oblasti promene su u toku. Neke ustanove namenjene samo starijima, kao na primer, univerziteti za treće doba, deluju u sastavu ustanova za obrazovanje odraslih. Druge ustanove za obrazovanje odraslih nude posebne programe za starije koji imaju kulturni i rekreativni karakter. U sprovođenju programa obrazovanja za starije koristi se bogato iskustvo koje su decenijama sticale andragoške ustanove. Ovde treba pomenuti i ustanove kulture: biblioteke, muzeje, galerije, koje u mnogim zemljama daju bitan doprinos ostvarivanju programa obrazovanja starijih. Domovi kulture, centri za učenje u lokalnoj sredini, gerontološki centri, takođe, nude programe za obrazovanje starijih. Nije za zanemarivanje ni doprinos profesionalnih organizacija u sprovođenju programa obrazovanja za starije: gerontološkog društva, andragoškog društva, udruženja sociologa i psihologa itd. Valja pomenuti i ulogu crkava i sinagoga u nuđenju programa obrazovanja za starije, zatim ulogu Crvenog krsta i drugih nevladinih organizacija humanitarnog karaktera. Kao što se vidi struktura onih koji nude programe za obrazovanje starijih veoma je raznovrsna i njena uloga još nije dovoljno poznata niti u andragogiji temeljnije pružena. Pojedinačna istraživanja kazuju da postoje društvene mogućnosti za obrazovanje starijih ljudi. Prema istraživanjima Divne Đorđevske-Popovske najveću pomoć u obrazovanju starijih mogu da pruže socijalne ustanove, zatim dolaze zdravstvene ustanove, pa tek na trećem mestu dolaze obrazovne ustanove. Autor kaže da je očekivala da obrazovne ustanove zauzmu prvo mesto. Može se takav rang tumačiti i ravnodušnošću obrazovnih ustanova prema obrazovanju starih, a percepcijom starih kao osoba kojima je potrebna pomoć, a socijalne ustanove, prema prirodi i suštini svoga rada, usmerene su na pomaganje drugima. Na četvrtom mestu su sredstva masovne komunikacije. Po mišljenju autora ova sredstva mogu odigrati značajnu ulogu u obrazovanju starih (Đorđevska-Popovska, 1990). Bez obzira na rang koje su dobile pojedine ustanove za andragošku praksu, posebno je značajno da postoje različite alternativne mogućnosti obrazovanja starijih. Takođe je značajno da obrazovne ustanove menjaju svoj tradicionalni odnos i isključivu okrenutost prema mladoj populaciji, ako žele da ispune svoju misiju u ostvarivanju koncepcije doživotnog obrazovanja.

3. Organizacija učenja starih

Izbor sadržaja i oblikovanje planova i programa samo je jedna faza uspešnog obrazovanja starijih. Sledi, takođe, faza organizacije i ostvarivanja usvojenih programa sa svim didaktičkim elementima koji treba da budu poznati andragoškim praktičarima. U

andragoškoj literaturi vodile su se rasprave o tome da li učenje starih ima ma koje elemente koji se razlikuju od obrazovanja i učenja mlađih generacija odraslih. U odgovoru na ovo pitanje formirale su se dve škole mišljenja. Prva smatra da razlike ne postoje i sve one didaktičke osobnosti i specifičnosti, koje se odnose na mlađe populacije odraslih važe i u obrazovanju i učenju starijih subjekata. Druga škola mišljenja smatra da je obrazovanje starijih potpuno osobeno i da ga treba odvojiti od celokupnog područja obrazovanja odraslih. Mi mislimo da je i jedno i drugo stanovište suviše ekstremno. Obrazovanje starih, prema našem shvatanju, je deo obrazovanja odraslih sa svim svojim osobenostima (socijalnim, psihološkim) koje sa sobom nosi starost. Bogato iskustvo akumulirano u andragoškoj teoriji i dinamičkoj andragoškoj praksi može se, sa određenim modifikacijama, koristiti i u organizaciji i realizaciji obrazovanja i učenja starijih. Sa druge strane, u takvoj organizaciji i ostvarivanju programa moraju se uzeti u obzir i specifičnosti koje se odnose na starije učenike. Obe škole mišljenja imaju pozitivnosti koje treba uvažiti. Odgovor ne može biti potvrđan ili određen ili (kao što je to često slučaj u obrazovanju) uzećemo malo od jednog i malo od drugog stanovišta i na taj način formirati treće mišljenje. Problem je mnogo složeniji i zahteva pronicanje u prirodu starih kao učenika. Takvo pronicanje iznelo bi na videlo osobenosti subjekata koje moramo uvažavati u organizaciji procesa učenja. Uzmimo samo pitanje senzornih promena koje se dešavaju tokom starenja. Sve studije o učenju starijih ističu da takve promene utiču na učenje. Andragoški praktičar ne može da zanemaruje naučna nalaženja, promene u senzornim i motornim funkcijama i promene u kognitivnim procesima imaju uticaja na fizičko i intelektualno funkcionisanje starijih. U ovom području gerontolozi, psiholozi i andragozi su vršili određena istraživanja i andragozi praktičari treba da svoj rad oslanjaju na rezultate takvih istraživanja. Da ovde kratko analaiziramo neke elemente tih osobenosti. Počnimo sa prijemom informacija od strane starijih učenika. U životu se susreću uobičajeni komentari tipa: "ja vidim dobro kao i uvek, ali mi ruke postaju kraće"; ili "moj sluh je u redu, ali svi ovih dana izgleda mrmljaju". Ovo su komentari iz života, ali oni ukazuju da su nastupile starosne promene koje se mogu odraziti i na proces učenja i obrazovanja. Andragoškim praktičarima potrebna su naučna saznanja o tome da senzorno funkcionisanje postaje manje efikasno i da u skladu sa tim treba podesiti organizaciju učenja. Uzmimo promene vida koje nastupaju sa godinama. Istraživanja pokazuju da se celokupna struktura postepeno menja u toku života. Smanjuje se vidna efikasnost u srednjim godinama i kasnijem dobu. Prema nekim nalaženjima i mehanizam perceptivnog procesuiranja u mozgu takođe opada, posebno u pogledu brzine prerade informacija. To ima određene posledice u odnosu na oštrinu vida. Preciznost i jasnost viđenja opada u toku većine životnog toka odraslog, a posle sedamdesete "slabo viđenje je pravilo, više nego izuzetak" (Botwinick, 1978, str. 143). Iz ove naučne činjenice izvlače se potrebni andragoški i didaktički zahtevi: štampani ili projektovani materijal mora biti sastavljen od teksta koji stariji lako čitaju. Zahteva se da budu postavljeni adekvatno, da se ne mešaju jedni sa drugima i da su konzistenti sa njihovim sadržajima. Istraživanjima je utvrđeno da gubitak elastičnosti sočiva oka vodi do dalekovidosti uobičajene skoro za osobe svih starosti. Proces, prema istraživanjima, počinje od detinjstva, ali je uobičajeno da se mi u kasnijim četrdesetim ili ranim pedesetim godinama suočavamo, u izraženijoj formi, sa tim promenama, priznajemo ih i dobijamo prve naočare za čitanje. Andragoški praktičari treba da imaju ovo u vidu prilikom prezentacije sadržaja učenja. U aranžiranju sredine za učenje treba imati u vidu da je starijima potrebno bolje osvetljenje, nego što je to potrebno mlađima. To je takođe istina i za materijal na koji treba usmeriti pažnju. U praksi andragoškog rada o ovim činjenicama ne vodi se dovoljno računa. Opada i sposobnost da se utvrde razlike u postavljenim objektima i to opadanje je brže posle pedesete godine. Ova činjenica može izazvati teškoće kada su u pitanju posmatranje modela gde percepcija fizičkog prostora postaje bitan faktor. Stepem prilagođavanja na mrak posle svetla značajno se smanjuje sa godinama. U laboratorijama treba da bude konstantan nivo

osvetljenja, a učenici ne treba da su primorani da traže njihov put kroz mračnu sobu ili hodnik. Sa godinama dolazi do konfuzije u pogledu razlikovanja boja.

Opadanje se dešava i u sposobnosti slušanja. Prema istraživanjima sposobnost slušanja počinje da opada još u adolescenciji i nastavlja tokom života. To može da utiče na efikasnost procesuiranja informacija, na efikasnost prijema onoga što se prenosi. Sposobnost da se razume govor ostaje relativno konstantna između dvadesete i pedesete godine života, ali posle tih godina opadanje se nastavlja do osamdesetih godina. Razumevanje govora smanjuje se za 25% (Charles, 1983). Ovde treba skrenuti pažnju na problem opažanja govora. Utvrđene su razlike između sposobnosti da se čuju čisti tonovi u laboratoriji na audiometru i sposobnosti da se obuhvati kompleksni zvuk oko nas. Iz ovih činjenica proizilazi da sredina za učenje koja se odnosi na sluh starijih učenika je značajnija nego za mlade. Iz istraživačkih nalaženja i iz andragoškog iskustva sa starijim učenicima mogu se učiniti brojne sugestije za uspješnije komuniciranje u procesu učenja. Pre svega, okolina u kojoj se dešava učenje treba da bude što mirnija. Ako to praktično nije izvodljivo starijim učenicima će trebati dodatna nastava, možda pojedinačni rad sa nastavnikom kako bi nadoknadili ono što su propustili u neadekvatnim uslovima rada. Dalje, traži se da obim prezentacije bude dovoljno visok, ali ne i previsok da stvara mnogo odjeka. Od govornika (nastavnika, predavača) traži se da govor bude prilično lagan, jer procesuiranje primarnih informacija je kod starijih usporenije. Kada se koriste ranije snimljeni materijali (film, traka) možda će biti potrebno ponavljanje zbog toga što brzina govora na ranije snimljenom materijalu ne može biti usporena. Dešava se da stariji ljudi ne žele da priznaju da ne razumeju određene sadržaje; važno je da se proveri i odredi da li ono stvarno adekvatno registruju prezentirani materijal.

Andragoški praktičari moraju obratiti pažnju na procesuiranje materijala, čak polaganje onoga što je primljeno u dugotrajno ili kratkotrajno pamćenje. Valja obratiti pažnju da je sa povećanjem doba potrebno više vremena da se procesuiranje pojavi. Zato brzina prezentacije treba da bude na onom nivou koji odgovara starijim učesnicima. Potrebno je izvršiti i brojna druga prilagođavanja koja se odnose na prezentaciju materijala. To se, pre svega, odnosi na kompleksnost i brojna druga prilagođavanja koja se odnose na prezentaciju materijala. Što je materijal kompleksniji (bilo da je vizuelni ili auditivni) stariji učenici imaju više teškoća i treba im više vremena da ga shvate. Od nastavnika (predavača) se traži da materijal za prezentiranje uprosti do granica mogućeg. To nikako ne znači eliminisanje teških ideja koje se nalaze u prezentiranom materijalu ili problemu, već da se delovi predstave u sekvencama, orijentišući se odjednom na jedan aspekt ili pokušati u nekom drugom obliku da se smanji težina sadržaja koja se izlaže u jedno vreme. Andragoški praktičar će utvrditi šta predstavlja teškoću u prezentaciji materijala. Starost može biti samo jedan od faktora. Mogu da deluju i drugi faktori kao što su zamor, prethodno iskustvo, nivo prethodnog obrazovanja, motivacija itd. Biće potrebno da se smanji apstrakcija u prezentiranju materijala kako bi procesuiranje bilo uspješnije. Konkretno prezentiranje materijala pomaže starijim učenicima. U ovom procesu koriste se audiovizuelna sredstva, dijagrami, modeli. Prema rezultatima istraživanja, uvođenje irelevantnih informacija kod starijih izaziva zabunu i vodi do neefikasnosti procesuiranja. Ovde se radi o tome da stariji ljudi ne diskriminšu tako dobro kao mladi. Materijal koji nije bitan, koji nije umetnut sa smislom, koji cilja da razbije monotoniju može dovesti do zabune. Zato unošenje takvog materijala mora biti brižljivo proučeno. Ono može očigledno da popravi atmosferu u nastavnoj grupi, ali to ne bi trebalo da bude na štetu zadataka koji stoje pred starijim učenicima. Tome treba dodati potrebu eliminisanja suvišnog materijala, nepotrebnog ponavljanja, kao i prekomernih ilustracija koje mogu izazvati zabunu kod starijih učenika. I odgovori, prema nekim istraživanjima, postaju sporiji sa godinama.

U andragoskoj teoriji, a još više u andragoskoj praksi, glavna pažnja poklanjala se intelektualnim sposobnostima u izvršavanju zadataka učenja. Istraživanjima su utvrđivani i

drugi faktori povezani sa kohortom. Pod kohortom se ovde podrazumeva grupa osoba rođena približno u isto vreme. To su: zdravstveno stanje i fizička bodrost, zanimanje, opšte crte ličnosti. Sve to treba uzeti u obzir kada se prezentuje materijal za učenje.

U ranijim delovima ove studije ukazivali smo da stariji nose neprijatne uspomene iz školovanja u mladosti. Takve uspomene najčešće su povezane sa nastavnim metodama. Koje su to nastavne metode koje se koriste u radu sa starijim učenicima? U andragoškoj praksi susreće se čitav arsenal metoda, počev od onih tradicionalnih do onih koje omogućuju alternativne oblike učenja. U tradicionalne metode ubrajamo one gde nastavnik ili pomagač u učenju kontroliše situaciju nastave. To su, pre svega, direktno predavanje, predavanje putem televizije, snimljene prezentacije, diskusija itd. Bez obzira na kom nivou je organizovano učenje, u ovakvim situacijama nastavnik, upravlja učenjem i održava kontrolu rada učenika. Ove metode su dobro poznate u andragoškoj i didaktičkoj literaturi i mi ih ovom prilikom nećemo analizirati. Dovoljno je ovde da naglasimo da tradicionalne metode ne privlače posebnu pažnju starijih učenika. Više pažnje privlače one metode koje stavljaju naglasak na odgovornost učenika, kao što je individualizovana nastava i učenje, moduli programirane nastave i svi oblici usmerenog samoučenja. No treba reći da se u andragoškoj literaturi ističe da ne postoji jedan jedini najbolji metod koji bi se koristio sa starijim učenicima u svim okolnostima. Nauka još nije otkrila neka univerzalna rešenja. Uprkos tome, mnogo toga je poznato o različitim vrstama nastave za različite starosne grupe učenika. Pitanje koje se postavlja jeste primena takvih znanja u području učenja starijih. Ali tu se javljaju i druga pitanja, kao što su, na primer, treba li učenje starijih organizovati na integriranoj osnovi ili dobnoj segregaciji? Ako se stariji ljudi uključe u starosno homogene obrazovne grupe onda postoji više uslova da se primene metode koje mogu pomoći efikasnijem učenju. Ako imamo integrisanu nastavu (sastavljenu od subjekata različitih po starosti) tada su potrebni veći naponi i znanje da se primene metode koje odgovaraju različitoj starosnoj populaciji. To nikako ne znači da takva nastava ne može biti organizovana. Dobro integrisana nastava često znači primenu tradicionalnih nastavnih metoda, a te metode ne odgovaraju svima, pa oni često napuštaju tako organizovanu nastavu. Istraživanja pokazuju da stariji ljudi preferiraju da uče u grupama njihovog doba nego u intergeneracijskoj sredini. Uzrok za ovakvu preferenciju nije jasan, ali će biti potrebne neke promene, ako se želi da se multigeneracijsko učenje proširi (Peterson, Orgren, 1982, str. 79). Intergeneracijsko učenje znači tradicionalnu primenu "pedagoških" metoda u području obrazovanja starijih. Dobro integrisani razredi za učenje nude obrazovnu ustanovu sa krutim programom i nastavnikovom dominacijom. Sa druge strane, neformalni pristup učenju (neformalni u smislu da je oslobođen od nefleksibilnih programa i autoritarne dominacije nastavnika) pruža više alternativnih pristupa učenju, nudi manji pritisak na učenike, laganiji tempo učenja, veću mogućnost socijalizacije i individualno usmeravanje učenika. Takav pristup je prihvatljiviji za starije učenike. Još ostaju mnoga otvorena pitanja u vezi sa organizacijom nastave i učenja za starije. To je izazov za buduće istraživače.

Ako imamo u vidu da su savladane informacione, institucionalne i situacione barijere, putem uspešnog regrutovanja i oblikovanja pristupačnih programa, sve to ne osigurava da će obrazovni ciljevi starijih po svaku cenu biti postignuti. Kako smo i ranije naglasili kod starijih se održava negativni samoimidž. Uključivanje u organizovani proces učenja stavovske barijere se same po sebi ne otklanjaju. Potrebna je odgovarajuća pomoć sredine. Sticanje novog iskustva u učenju biće značajan faktor kontinuirane participacije i povećane motivacije za sticanje novih znanja i za njihovo korišćenje. U andragogiji je formulisan pristup pomaganja odraslima u učenju. On se vezuje za ime Noulesa (Knoules, 1970). Takav pristup posebno odgovara starijim odraslima. Njegova suština sastoji se u sledećem: stvaranju pozitivne klime za učenje, u poverenju, uvažavanju, fizičkoj udobnosti u sredini za učenje, pomoći koja se dobija unutar grupe za učenje. Stvaranje povoljne klime pomaže pojavu

kritičkog pristupa učenju, omogućava da se izbegne formalna atmosfera učenja, da ne bude raskoraka između proklamovanih i ostvarenih ciljeva učenja. Zdrava atmosfera u procesu učenja treba da omogući da stariji učenici dele odgovornosti u sprovođenju aktivnosti učenja. Na ovaj način učenici postaju aktivni partneri u učenju, čime stižu poverenje u vlastite snage. Tako vođenje učenja omogućava da se ono povezuje sa životnim iskustvom starijih. Uspeh u učenju gradi se na prethodnom postizanju, a to potkrepljuje osećanje napredovanja i dostizanja učenikovih ciljeva (videti Spencer, 1980).

Zadovoljavanje obrazovnih potreba, izbor sadržaja obrazovanja, oblikovanje programa i organizacija procesa učenja, završavaju se evaluacijom. Evaluacija u andragogiji je znatno složena u teorijskom i metodološkom pogledu. Složenost proizilazi iz složenosti prirode obrazovanja i učenja odraslih. Evaluacija se ne može ograničiti samo na kognitivnu stranu učenja, već obuhvata ukupan kontekst, njegove uzroke, tok i posledice. Evaluacija učenja ne može se ograničiti samo na njegove intrističke komponente, na merenje kvaliteta zadovoljstva pojedinca zbog usvojenih sadržaja. U učenju starijih učenici žele da saznaju nešto više o vlastitom napredovanju, njihovim daljim očekivanjima. Iskustvo učenja koje uvažava autonomiju učenika ne može se ostvariti prostim suđenjem autoritarne ličnosti, pa bio to i nastavnik. Mora se stvoriti takva atmosfera da stariji učenici evaluiraju vlastita postignuća. U učenju starijih postoji više aspekata evaluacije: oni koji se odnose na obrazovne zadatke, oni koji se odnose na efikasnost primenjenih metoda, da li su obrazovni zadaci bili poželjni i dati u pravo vreme. Akt evaluacije mora biti urađen u specifičnim vremenskim intervalima, posebno na kraju završetka programa učenja. Proces evaluacije treba da vodi do generalizacije i do stabilizacije onoga što se učilo tako da se takvo učenje može preneti na nove situacije. U učenju starijih proces evaluacije se kreće ka samoevaluaciji.

Dosadašnje analize potvrđuju da je u našoj i stranoj andragoškoj literaturi potvrđen stav da se programi obrazovanja starijih moraju zasnivati na brižljivo ispitanim obrazovnim potrebama. To je onaj faktor, pored ostalih, koji diferencira obrazovanje odraslih od obrazovanja mladih. Komparativna andragoška proučavanja pokazuju da izbor sadržaja nije samo didaktički, već i filozofski problem. Istorija obrazovanja pokazuje da su se koplja lomila oko pitanja izbora sadržaja. Na to su uticale različite filozofske orijentacije, politička i ideološka opredeljenja. Ta pitanja i danas ostaju za raspravu: da li su izabrani sadržaji vrednost po sebi, da li postoji određena suma znanja sa kojom svako treba da se upozna, bez obzira na njegovu prirodu, ko određuje koja su to znanja, koje je znanje "pravo" i "istinito".

Kada je u pitanju učenje starijih novija istraživanja otkrivaju potencijale njihovih potreba za učenjem. Izvori sadržaja nalaze se u savremenom životu, iskustvu budućih učenika, kao i u strukturi oblasti ili discipline koja se proučava. Izbor sadržaja razlikuje se od društva do društva iz prostog razloga što su sadržaji deo kulturnog i naučnog nasleđa. Razume se da izbor sadržaja ima i vremensku dimenziju i to ne samo sadašnjost već i neposrednu budućnost. U andragoškoj literaturi reč "program" koristi se na različite načine. U oblikovanju programa prvenstveni značaj imaju vrednosti. Program izvlači svoje ciljeve iz obrazovnih vrednosti. Tako se uspostavlja poznata trijada: vrednosti, potrebe, ciljevi. Područja sadržaja za obrazovanje starijih su skoro neograničena. U toj raznovrsnosti postavlja se problem *izbora prioriteta*. Izbor prioriteta zavisi od svake kulturne i socijalne sredine i njenih potencijalnosti (ekonomskih, kadrovskih, obrazovnih). Andragoška praksa pokazuje da se javljaju različiti "isporučiooci" programa: škole i univerziteti, ustanove za obrazovanje odraslih, ustanove kulture, profesionalne organizacije, vladine i nevladine organizacije, sredstva masovne komunikacije, crkve i sinagoge, itd.

U andragoškoj praksi posebna pažnja mora se obratiti fazi organizacije i ostvarivanja programa učenja starijih. Pri tome se uzimaju u obzir promene u senzornoj sferi, metode koje se primenjuju u ostvarivanju programa, stvaranje pozitivne klime za učenje, pomaganje u učenju do evaluacije postignutih rezultata. Evaluacija se kreće od spoljne ka samoevaluaciji.

Beleške

1. J.W. Apps (1973), *Toward Working Philosophy of Adult Education*, SUPCE, Syracuse.
2. P. Jarvis (1978), *Knowledge and Curriculum in Adult Education: A Sociological Approach*, Adult Education (Br.), Vol. 51, No.4.
3. E. Turner (1988), *Plan za jednu novu visoku školu*, Pregled, Br.240, Beograd.
4. C.O. Houle (1972), *The Design of Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
5. W.D. Mason (1971), *Community Program in Education for Aging*, u S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning for Aging*, AEA of the USA, Washington.
6. B. Spenser (1980), *Overcoming the Age Bias in Continuing Education*, u: G.G. Darkenwald i G.A. Larson (eds.), *Reaching Hard to Reach Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
7. D. Đorđevska-Popovska (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih*, doktorska disertacija odbranjena na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Beograd.
8. J. Botwinick (1978), *Intellectual Abilities*, u J.E. Birren and K.W. Schaie (eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*, Von Nostrand Reinhold, New York.
9. D.A. Peterson, R.A. Orgren (1982), *Issues in Educational Programming for Older Adults*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
10. M.S. Knowles (1970), *The Modern Practice in Adult Education*, Association Press, New York.
11. D.C. Charles (1983), *Adapting Materials Use to Physical and Psychological Changes in Older Learners*, u J.P. Wilson (ed.), *Material for Teaching Adults: Selection Development and Use*, Jossey-Bass, San Francisco.

Deveti deo

TOKOVI KONSTITUISANJA DISCIPLINE O UČENJU STARIH

1. Terminološka i konceptualna raskršća

U prethodnim delovima ove studije razmatrali smo društvene i naučne osnove starenja. Ovde ćemo pažnju usmeriti na tokove i različite pristupe konstituisanja discipline koja proučava obrazovanje i učenje starijih. Istakli smo da se gerontologija shvata kao skup naučnih znanja iz različitih nauka koja se odnose na starenje i starost. Među tim znanjima su i ona koja se odnose na obrazovanje i učenje starih. Osnovna karakteristika savremene nauke jeste njena *diferencijacija*. Ona se odnosi i na gerontologiju (shvatanu kao nauku o starenju i dugovečnosti). Iz te oblasti znanja izdvajaju se posebni aspekti, područja, a unutar tog okvira stvaraju se relativno samostalne discipline ili subdiscipline koje prevashodno pripadaju onim naučnim područjima na čijim rubovima su nastale. Središnu tačku gerontologije određuju biološki, medicinski, higijenski i psihološki faktori (Александрова, 1974). Izdvajanje pojedinih naučnih oblasti bilo je moguće samo na osnovu kompleksnosti sakupljenih naučnih znanja. Tako, na primer, rezultat kompleksnog razvoja andragogije doveo je do izdvajanja andragoških aspekata gerontologije, do konstituisanja subdiscipline koja proučava probleme obrazovanja i učenja starih. To je proces kretanja od opšteg ka posebnom, karakterističan za savremenu nauku. Više faktora (od kojih smo neke već analizirali) doprinelo je da je gerontologija u drugoj polovini XX veka stekla naučni kredibilitet i popularnost. Pre svega, to je "eksplozija" starijeg stanovništva koja se desila u zapadnim društvima. Ne treba u analizama prevideti da je gerontologija izrasla iz kliničkog i medicinskog modela saznavanja koji je okrenut ka individualnim funkcijama i patologiji. Ovakvom modelu naučnog razvoja upućuju se kritike iz razloga što *zapostavlja* širi politički i društveni kontekst starenja, a ne otvara šire perspektive života u ovom periodu čovekovog razvoja. U osnovi, to je *klinička* perspektiva gerontologije. Sličnim pravcem krenuo je i socijalni rad koji ima dva toka. Prvi tok izrastao je iz američke psihološke/psihoanalitičke orijentacije. Drugi je politički koji je izrastao iz britanske tradicije socijalne administracije. Ova dva toka uspešno koegzistiraju. Problemi starenja i starosti moraju se razmatrati i sa društvenog i sa individualnog stanovišta (Cohen, 1990). Iz ovog kompleksnog problema nastaje i problem razmatranja discipline/subdiscipline koja proučava učenje starih koje je puno protivurečnosti.

Za konstituisanje jednog naučnog područja potrebno je vreme i značajni istraživački naponi. Naučno područje ne može se utemeljiti u toku dve ili tri decenije. Treba imati u vidu da je ne samo gerontologija već i andragogija veoma mlada naučna oblast, disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih. U nekim sredinama i kod nekih autora još se održavaju anahroni (nesavremeni) stavovi i govori se o pedagogiji starog doba. Ovakvi stavovi posebno se mogu susresti u ruskoj gerontološkoj literaturi, a od toga nisu imune ni one sredine (i autori) u kojima se pedagogija poima kao "integralna" nauka. Kao da se ništa nije desilo u naučnoj strukturi koja se odnosi na obrazovanje i učenje u drugoj polovini XX veka. To, razume se, otežava proces konstituisanja, kako andragogije, tako i njene subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih.

Konstituisanje discipline o učenju starih počelo je sedamdesetih godina prošlog veka. Ranije je ovo područje u naučnom (teorijskom) smislu bilo na marginama andragogije i andragoške prakse i u našoj i u stranoj literaturi. U raspravama o naučnom području andragogije tek je uzgred navođena disciplina koja proučava obrazovanje i učenje starih. Takav slučaj imamo kod autora u ranijoj Jugoslaviji (SFRJ) (Ogrizović, 1963, Samolovčev 1963, 1966). Tako Ogrizović probleme učenja starih uključuje u okvire socijalne andragogije. Samolovčev u okviru klasifikacije andragoških disciplina pod kategorijom "posebne andragogije" smešta i gerontologiju (1963, 1966), dok u "Opštoj andragogiji" (1979) on ovo područje vraća u socijalnu andragogiju "sa vaspitno-terapeutskom i gerontološkom sferom" (str.85). Ovakva teorijska "kolebanja" tumačimo nedovoljnim pronicanjem u suštinu obrazovanja i učenja starih, nerazvijenošću teorijske misli o ovom fenomenu u našoj zemlji i

svetu, kao i povezanosti područja socijalnog rada i njegove terapijske funkcije i obrazovanja i učenja starih usmerenog na popravljavanje, a ne na razvoj. Misaona preokupacija pomenutih autora odraz je vremena u kome je nastala i ona u to vreme nije bila izuzetak od svetskih tokova andragoške misli. U andragoškoj literaturi kritike su upućene i poznatom američkom andragogu Noulesu (Knowles) koji u svojim andragoškim analizama nije obuhvatao staro doba. To je bilo iz prostog razloga, što stari, istorijski posmatrano, nisu bili obuhvaćeni procesom obrazovanja.

I pored ovako ograničenih shvatanja discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih, problem (u teorijskom smislu) nije ostavljen po strani. Vode se rasprave o pedagogiji, njenom nazivu. Tako Kujundžić ističe "da je pedagogija preuska za teorijsko i praktično osmišljavanje tako širokog odgojnog procesa koji zahteva cijelu ontogenezu" (Kujundžić, 1978, str. 98). Kujundžić predlaže da se pojam pedagogija zameni terminom "antropogogija" zato što se ova druga javlja kao celovita nauka. Po njegovom shvatanju, antropogogija se račva u četiri discipline: *pedagogija* (izučava zakonitosti vaspitanja u periodu detinjstva), *hebegogija* (izučava vaspitanje u periodu mladosti), *andragogija* (izučava vaspitanje u odraslom dobu) i *gerantogogija* (izučava vaspitanje u starosti). Ovde nećemo ulaziti u problem neadekvatnosti termina *pedagogije* da obuhvati proučavanje obrazovanja i učenja u toku čovekovog života, jer smo o tome pisali i ranije (Savićević, 1991), već samo želimo da skrenemo pažnju na deobu koju je dao Kujundžić, po kome se odraslo doba *deli* od starog doba, pa analogno tome treba da postoje dve discipline – za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih i za proučavanje obrazovanja i učenja starih. Ovakva shvatanja nisu usamljena, već se mogu susresti i kod nekih autora u drugim zemljama, ali ona nisu utemeljena, jer su stari ljudi takođe "odrasli", a njihovo obrazovanje i učenje (sa brojnim osobenostima) je područje proučavanja andragogije. Time ne odričemo mogućnost da se u okviru andragogije konstituiše subdisciplina koja bi se bavila proučavanjem obrazovanja i učenja starih. Kujundžić i dalje promišlja konceptualnu osnovu discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih i pri tome ističe da je teorija i praksa obrazovanja i učenja starih prošla tri faze u ondašnjoj Jugoslaviji: 1) funkcionalnu fazu, 2) organizovanu društvenu zaštitu i 3) fazu javljanja obrazovne gerontologije, naučnog proučavanja starijih odraslih (Kujundžić, 1985, str.101). Kujundžić sada starije uračunava u kategoriju odraslih. Ovde ćemo samo skrenuti pažnju na treću fazu – javljanje obrazovne gerontologije koja se po ovom autoru javlja od sredine sedamdesetih godina prošlog veka. On tu fazu vezuje za razvoj gerontologije i njenom naučnom utemeljavanju. Sve te aktivnosti (naučne i praktične) dovele su do nastanka nove discipline koju Kujundžić naziva gerantogogija ili obrazovna gerontologija. Već u korišćenju termina gerantogogije i obrazovne gerontologije primećuju se konceptualna kolebanja između dva koncepta razvoja ovog naučnog područja. Bitno je da Kujundžić naglašava da je potrebna nova strategija u starom dobu. On se zalaže za razvijanje teorije i prakse obrazovanja za starije koja treba da vodi do radikalne revizije shvatanja starenja i njegovih socijalnih, kulturnih i ekonomskih aspekata (isti izvor, str.103).

U raspravu o disciplini/subdisciplini koja proučava obrazovanje i učenje starih, sredinom osamdesetih godina XX veka, uključili su se i andragozi i to pre svega oni mlađe generacije (Bulatović, Medić). Oni su osetili nove naučne izazove i pokušali su da daju svoj doprinos razumevanju problema obrazovanja i učenja starih i u okviru toga potrebi osvetljavanja discipline koja proučava i obrazovanje i učenje starih. U tim raspravama autori postavljaju pitanja i izražavaju određena teorijska kolebanja što je u prirodi svakog naučnog razmišljanja. Bulatović (1985 i ponovo 2001) razmatra pojam, predmet i poziciju nauke o obrazovanju starih. On ukazuje da u toj oblasti ima mnogo otvorenih pitanja. On nije zadovoljan što se problemi obrazovanja starih smeštaju ili u okviru socijalne andragogije ili u okviru gerontologije. On negira mogućnost da disciplina/subdisciplina o proučavanju obrazovanja i učenja starih može biti deo socijalne andragogije ili gerontologije kakvo su

stanovište zastupali neki naši autori početkom šezdesetih godina XX veka. Autor kaže "teoriji obrazovanja starih (kao naučnoj disciplini) ne vidim i ne nudim mesto u gerontologiji kao što ni gerontologija ne može naići na dobrodošlicu u sistemu andragoških disciplina" (Bulatović, 1985, str. 51). On se, kao i Kujundžić, zalaže za konstituisanje gerantogogije kao andragoške discipline koju smešta "za sada i još uvek" u andragogiji. Tri su odrečna shvatanja Bulatovića: nema osnove za konstituisanje socijalne andragogije, nema mesta gerontologiji u sistemu andragoških disciplina i ne prihvata termin "obrazovna gerontologija" koja se javlja u engleskom jezičkom području. Ova tri stava su smela i predstavljaju izazov za nove rasprave. Ona nemaju samo semantičko nego i šire konceptijsko značenje. Da li ima opravdanja za konstituisanje socijalne andragogije što bi se možda moglo uporediti sa konstituisanjem socijalne psihologije koja je zasnovana na graničnim rubovima sociologije i psihologije. Nema sumnje da obrazovanje i učenje odraslih ima čvrste socijalne stubove i reflektuju prirodu i organizaciju socijalnoga sistema svake zemlje. Možda bi prihvatljiviji naziv bio sociologija obrazovanja odraslih koja se u nekim zemljama i kod nekih autora prilično učvrstila. Ali termin sociologija obrazovanja odraslih po pojmu i jezičkom značenju opire se integraciji u sistem andragoških disciplina. Zato smatramo da je naziv socijalna andragogija mnogo adekvatniji, prihvatljiviji i za naše shvatanje andragogije uobičajeniji. Možda socijalna andragogija suviše asocira na socijalni rad kao područje društvenih znanja, ali to poistovećenje bilo bi neopravdano. Relacije gerontologije i discipline/subdiscipline andragogije koja proučava obrazovanje i učenja starih takođe su složene. Ako se prihvati stav da je gerontologija opšta nauka o starenju i starosti, onda se njihov odnos može tumačiti kao odnos opšteg i posebnog. Na rubovima gerontologije formirale su se mnoge granične discipline: geropsihologija, gerohigijena, socijalna gerontologija koja se odvojila od sociologije itd. Ove granične discipline koriste (preuzimaju) znanja do kojih je došla gerontologija, ali ta znanja ne klasifikujemo unutar gerontologije, već unutar graničnih disciplina koje svoje korene imaju u svojim matičnim disciplinama: higijeni, psihologiji, sociologiji. Tako je i sa disciplinom/subdisciplinom koja proučava obrazovanje i učenje starih. Ona je ukorenjena u andragogiji čiji je zadatak proučavanje obrazovanja i učenja odraslih. U tom kontekstu prihvatljiva su stanovišta Bulatovića da je gerantogogija andragoška disciplina. Što se tiče obrazovne gerontologije to je područje za široku raspravu o odnosu među onim naukama koje proučavaju starost i starenje. Te rasprave ne bi trebalo da se odnose samo na pitanje naziva, porekla takvog naziva, jer se one tiču koncepcije, pa i filozofije obrazovanja starih, koja sa druge strane ima svoje socijalne korene i kulturne okvire.

U svojim analizama Snežana Medić se dotiče i pitanja naučnog područja o obrazovanju i učenju starih i to prvo (1987) u okviru položaja socijalne andragogije kao područja andragoških studija i kasnije u raspravama o stanju, potrebama i mogućnostima obrazovanja starih (1990). U prvom pristupu Medić zastupa tezu o teoriji obrazovanja starih kao delu socijalne andragogije. Po njenom shvatanju gerantogogija ne može biti andragoška disciplina (Medić, 1987, str. 57). Kasnije razmatrajući status nauke o obrazovanju starih ističe da je taj status nerešen i navodi tri mogućnosti u pravcu tog rešenja:

1. Tretiranje obrazovanja starih u okviru andragogije. "Ovakav koncept ne zahteva posebno izdvajanje u bilo kom smislu i sva problematika se razmatra u celoživotnom kontekstu" (isto, str. 59).

2. Obrazovanje starih proučava posebna naučna disciplina koja se imenuje kao gerontologija, gerantogogija ili gerontogogija. To je jedna disciplina u sistemu andragoških disciplina, izdvojenih po kriterijumu uzrasta.

3. Tretiranje gerantogogije kao posebne naučne oblasti, u okviru nauka o vaspitanju i obrazovanju, paralelno sa pedagogijom i andragogijom (isti izvor, str. 59). Autor prihvata ovo treće stanovište, ali kao problem se javlja odnos između gerogogije i gerontologije. Gerogogija, po shvatanju S. Medić, treba da se razvija kao andragoška

disciplina, sa "tendencijom ka osamostaljivanju" (isto, str. 59). Na kraju je zaključak čija je suština u tome "da područje obrazovanja starih zahteva poseban tretman, bez obzira u kojim se naučnim okvirima tretiralo" (isto, str. 60). Ne iznenađuju teorijska kolebanja, koja nisu svojstvena samo našim autorima, a proizilaze iz problema određivanja područja, njegovog smeštanja u okviru jedne ili druge naučne oblasti ili zahteva za potpuno osamostaljivanje. To, po našem shvatanju, govori o procesu teorijskog sazrevanja naučne oblasti o kojoj je reč, njenoj mladosti i nedovoljnoj teorijskoj utemeljenosti, a zato je, složićemo se, potrebno vreme i zamašan istraživački rad. Ovde želimo da naglasimo sledeće stanovište: filozofija doživotnog obrazovanja odnosi se i na obrazovanje starijih bez obzira u kom dobu starosti bili. Obrazovanje i učenje odraslih proučava andragogija, a kohorta starijih pripada korpusu odraslih. Osobnosti koje se javljaju u obrazovanju i učenju starijih uslovljene su i drugim faktorima, a ne samo dobnim razlikama, koje su, kako smo videli značajne. Pozitivno iskustvo nakupljeno u mlađim periodima odraslosti, u opštim crtama može biti primenjeno i u obrazovanju i učenju starijih. Naučna znanja stečena istraživanjem i akumulirano pozitivno iskustvo u obrazovanju i učenju starijih ulaze u ukupni fond andragoških znanja. Ali tako akumulirana znanja oblikuju subdisciplinu o obrazovanju i učenju starijih koja može stati ravnopravno uz rame drugim andragoškim disciplinama: andragogiji rada, komparativnoj andragogiji, socijalnoj andragogiji, andragogiji slobodnog vremena itd. Na taj način proširuje se teritorija andragogije tj. područje njenog teorijskog rada i istraživanja sa uvažavanjem svih osobnosti koje ima u sebi ova andragoška subdisciplina. Ovakvo shvatanje nije izuzetak od prakse koju susrećemo u drugim naučnim oblastima: medicini sa subdisciplinom gerijatrijom i gerohigijenom, psihologiji sa subdisciplinom geropsihologijom ili psihologijom starosti, sociologijom sa subdisciplinom socijalnom gerontologijom itd. Odnos tih subdiscipline izražava odnos opšteg i posebnog. On nije antitetičan, već ima *integrativne* dimenzije.

Ako probleme, o kojima smo prethodno raspravljali, posmatramo na komparativnoj osnovi, onda ćemo uočiti različita teorijska stanovišta, različite konceptualne pristupe koji su proizvod istorijskog i kulturnog konteksta. Treba reći da se takva stanovišta na svojevrsan način reflektuju i na naše obrazovne i kulturne prostore. To je i prirodno, jer nauka ne može biti *zatvorena* u nacionalne okvire. Sve te razlike, za potrebe ove studije, možemo svrstati u dve grupe. Prvu grupu čini anglosaksonska orijentacija, a drugu nemačka ili centralnoevropska orijentacija. Ove orijentacije imaju istorijske korene, filozofska uporišta i relativno vlastito tumačenje obrazovanja i učenja, pa i obrazovanja i učenja starijih. Prva, anglosaksonska orijentacija, u celini posmatrano, ima ambivalentan odnos prema pedagoškim, pa i prema andragoškim disciplinama. Za većinu autora pedagoške i andragoške discipline su neka vrsta praktične orijentacije i ne mogu sebi pribaviti naučni dignitet (videti Savičević, 1991). Taj dignitet pripada "roditeljskim" naukama: filozofiji, sociologiji, psihologiji, antropologiji, pa kada je reč o starima i gerontologiji. Druga škola mišljenja koja se odnosi na Nemačku i zemlje centralne Evrope ima dugu tradiciju u pedagogiji, pa i andragogiji, ukorenjenim u filozofskoj orijentaciji sa humanističkim dimenzijama. Ona ima istorijski ukorenjeno shvatanje o naukama o vaspitanju koje doseže do XVIII veka.

2. Potreba terminološkog pročišćavanja

Svaka naučna oblast kojoj je stalo do svog naučnog digniteta nastoji da oblikuje svoju vlastitu terminologiju. Vrše se naponi u pojmovno-jezičkom ujednačavanju. To ujednačavanje ima dve dimenzije: socijalno-filozofsku i naučnu. Socijalno-filozofska dimenzija manifestuje se u objašnjavanju okvira u kojima su ponikli pojedini pojmovi i termini, u tumačenju njihovih korena i filozofske osnove. Bez filozofskog promišljanja terminologije teško će se shvatiti njena suština. Termini nisu samonikli. Oni su proizvod socijalnih okolnosti i filozofskih razmatranja *suštine* čoveka i njegovog obrazovanja i učenja. Oni nemaju samo

sadržajnu, već i idejnu (ideološku) dimenziju. Sastavni su deo filozofskih i religijskih sistema, a ti sistemi imaju pluralistički karakter. Upoređivanje termina u različitim kulturnim sredinama suštinski je zadatak andragogije, posebno komparativne andragogije. To se odnosi i na subdisciplinu koja proučava obrazovanje i učenje starijih. Takve analize i proučavanja u andragogiji na samom su početku. Pojemni aparat, i u području obrazovanja i učenja starih, pati od nedovoljne preciznosti. To nije pogodno tlo za utemeljavanje jednog naučnog područja. Zadatak andragoga jeste da pristupe utemeljenju andragoške terminologije i njenom ujednačavanju, koliko god je to moguće, ne samo u vlastitoj zemlji, već i sa terminologijom u drugim zemljama. Pojemni aparat čini suštinu jedne nauke i njenih konstitutivnih elemenata. Što je terminologija jedne naučne discipline preciznija, jasnija, to više izražava zrelost nauke. Obrazovanje i učenje odraslih, na različitim nivoima, bogatije je po broju termina nego po njihovoj preciznosti. Precizna terminologija pomaže da se upozna i prenese novo znanje i nove informacije, da se oblikuju i potpunije shvate nove paradigme.

U raspravama o andragogiji, neki američki autori, početkom sedamdesetih godina prošlog veka (Moody, 1976, Lebel, 1978), nastojali su da konstituišu posebnu disciplinu koja proučava obrazovanje i učenje starih ljudi: elderogogiju (Elderogogy) ili geragogiju (Geragogy). Njihova teza je bila da postoje razlike između tog perioda i drugih perioda odraslog doba i da asimilacija obrazovanja starih u opšte područje obrazovanja odraslih nije opravdana. Videli smo da je ovakava način mišljenja dopro i do naših prostora. Mudi (Moody) ukazuje da je shvatanje starog doba, kao posebnog perioda u životu čoveka, ili kao kontinuum odraslog doba, u suštini filozofsko pitanje. Ono se ne može svoditi na osobenosti učenja ili na primenu tehnika i postupaka u učenju. Reč je o tome da li obrazovanje starijih ima poseban set kriterijuma i ciljeva koji se razlikuju od obrazovanja odraslih. Pojedini autori (Marcus, 1972) smatraju da je period starosti osoben i sa stanovišta obrazovanja i učenja i zato nije dovoljan andragoški pristup za ovu kategoriju učenika. Za to se navode sledeći razlozi:

1. društvo poslednji period odraslog doba smatra neodređenim delom ljudskog života;
2. socijalne promene traže da se posebno naglasi obrazovanje ove starosne grupe;
3. starije osobe, verovatno, imaju posebne teškoće u učenju;
4. motivacija za učenje, nema sumnje, doživela je promene u toku životnog ciklusa;

Iz ovih argumenata autor izvlači zaključak da je potreban poseban obrazovni pristup u radu sa starima, pa analogno tome i teorija obrazovanja starih (geragogija) značajno se razlikuje od pedagogije i andragogije. Iritirani stvaranjem novih naziva za pojedine delove obrazovanja neki američki autori (Courtenay and Stevenson, 1983) traže da se "spreči tretiranje gogomanije" suprotstavljajući se konstituisanju jedne nove discipline kao što je "geragogija" ili "elderogogija". Javlja se nov pokušaj stvaranja jedne integralne discipline koja bi obuhvatala pedagogiju, andragogiju i geragogiju, slično onom pokušaju koji je učinio Medinski u prvim decenijama XX veka predlogom o zasnivanju discipline pod nazivom "antropogogija" ili predlogom onih autora koji su se zalagali za formiranje "edukologije" kao integralne nauke o obrazovanju i učenju. Konceptiju "humanogogije" najjasnije je formulisao Knudson. Polazeći od konstatacije da se javljaju pedagozi, andragozi i geragozi (geragogues), autor se pita kakve će se deobe još javiti, kakav će razdor još nastati? Da bi se to izbeglo autor predlaže *humanogogiju*, kao objedinjavajuću koncepciju. Humanogogija je, po shvatanju ovog autora, teorija koja uzima u obzir kako razlike, tako i sličnosti koje postoje između ljudi različitih doba. Ova teorija, konstatuje autor, ne odvađa ljudska bića kako to čini pedagogija, andragogija i geragogija, već polazi od činjenice da ljudska bića postoje kao individue koje pripadaju istoj vrsti i poseduju različite stepene sličnosti i razlika (Knudson, 1979, str. 262). U jednom drugom radu (1980) Knudson je osetio potrebu da još potpunije razjasni koncepciju humanogogije. U tom drugom radu on naglašava da u suštini postoje dva pristupa u vaspitanju ljudskih bića: pedagoški i andragoški. Za odrasle i decu, kao učenike, obrazovanje

nije isto zbog toga što oni nisu ista "vrsta" ljudskih bića koja uče. Za njega humanogogija bi trebala da zameni pedagogiju i andragogiju. On humanogogiju shvata kao kombinaciju pedagogije i andragogije. Humanogogija pristupa ljudskom učenju kao predmetu stepena, a ne vrste. On želi sada da zadrži pedagogiju i andragogiju, ali u okviru integralne koncepcije humanogogije. Stanovište Knudsona ograničeno je samom činjenicom što je ono koncentrisano na uske pristupe učenju, na didaktičke aspekte obrazovanja i učenja, što je slučaj sa većinom američkih autora, a zanemarene su šire socijalno-filozofske dimenzije ovog problema. Holistički pristup obrazovanju nalazi se u osnovi filozofije doživotnog obrazovanja, ali to nikako ne znači da prihvatanje takve filozofije obrazovanja eliminiše osobenosti obrazovanja i učenja odraslih. Naprotiv, takva filozofija pretpostavlja proučavanje, upoznavanje i uvažavanje takve osobenosti. Dosadašnja istraživanja obrazovanja i učenja nisu pružila podatke o postojanju jedne integralne nauke o vaspitanju pa zvala se ona pedagogija, antropogogija, humanogogija ili bilo kako. Koncepcija takve nauke nema još realnu naučnu osnovu.

Od sredine osamdesetih godina do kraja XX veka nastavljene su rasprave i produbljena teorijska promišljanja o konstituisanju discipline o obrazovanju i učenju starih. To je naročito primetno u Velikoj Britaniji i SAD. U tim sredinama razvija se koncepcija "obrazovne gerontologije". Napuštena je koncepcija "gerogogije" i "elderogogije" kao i koncepcija humanogogije. U univerzitetskim studijskim programima, na različitim nivoima, javlja se poseban predmet "obrazovna gerontologija". Ova disciplina postala je značajan elemenat obrazovanja odraslih kao studijskog područja. Za ovo novo studijsko područje traži se da se stvori solidna teorijska osnova. U stvaranju takve teorijske osnove uključuju se poznata andragoška imena kao što su, na primer, Džarvis i Peterson, da ovde pomenemo samo njih. Po Petersonu "obrazovna gerontologija" ulazi u sve širu upotrebu u razmatranju problema kontinuiranog obrazovanja i starenja. To je posledica interesovanja obrazovanja odraslih za starenje. Prvo institucionalno korišćenje "obrazovna gerontologija" bilo je na Univerzitetu u Mičigenu u postdiplomskom programu Škole za obrazovanje 1970. godine, a kasnije se to proširilo i na druge univerzitete (Peterson, 1976, str. 62). Peterson definiše ovo područje znanja na sledeći način: "obrazovna gerontologija je područje proučavanja i prakse nastavnog nastojanja za i o starim individuama" (ibid.). Prema ovom autoru obrazovna gerontologija ima tri osobena, ali međusobno povezana područja:

1. obrazovno nastojanje oblikovano za osobe koje su srednjih godina ili starije;
2. obrazovno nastojanje za opštu ili posebnu javnost;
3. obrazovna priprema osoba koje rade ili se pripremaju da se zaposle u službi starijih ljudi u profesionalnom ili poluprofesionalnom smislu i kapacitetu.

Obrazovanje za starije ljude javilo se iz nastojanja da filozofija doživotnog obrazovanja obuhvati sve starosne kategorije, tako se obrazovanje odraslih proširilo i na starost. Ranije smo istakli da, istorijski posmatrano, stariji su retko bili obuhvatani obrazovnim aktivnostima. Od sedamdesetih godina XX veka, kako smo komparativnim analizama pokazali, povećava se obrazovna aktivnost među populacijom starijih, povećava se broj istraživačkih radova i publikacija koje sa različitih aspekata obrađuju probleme obrazovanja i učenja starijih. Sve je to dovelo do stvaranja *sume znanja* koja je omogućila konstituisanje obrazovne gerontologije. Umnožava se broj ustanova i organizacija koje se brinu o obrazovanju starijih. Univerziteti stvaraju mogućnosti i pogodnosti za istraživanje fenomena učenja i obrazovanja starih. Obrazovna gerontologija proširuje svoje područje delovanja i na mlađe delove stanovništva šireći informacije o potencijalnostima starijih i suzbijajući predrasude i stereotipe koji u društvu vladaju o starijima. Čitav taj rad zahteva povećan broj profesionalaca i paraprofesionalaca za ovo novo područje obrazovne aktivnosti. Univerziteti su se uključili u zadovoljavanju takvih potreba. Tako se obrazovna gerontologija, kao novo područje, intenzivno razvijala poslednjih dekada XX veka. Ali taj razvoj ne teče bez

problema i grešaka među kojima su i one koji se odnose na njen naziv i i istraživačku teritoriju.

Neki autori (Jarvis, 1990) ističu da postoje dva elementa podele u ovom području: obrazovna gerontologija kao disciplina/subdisciplina teorije obrazovanja odraslih/andragogije i gerontološko obrazovanje kao proces koji se ne odnosi samo na stariju populaciju. Gerontologija se bavi više proučavanjem *ljudskog starenja*. Ona obuhvata fizičke, psihičke i socijalne procese starenja, kako je to sa pravom uočio Peterson. Gerontologija ne može biti sastavni deo strukture disciplina koje proučavaju obrazovanje i učenje odraslih. Obrazovna gerontologija smatra se delom sume znanja koja se odnose na obrazovanje i učenje starijih. To je posebna *specijalnost* unutar andragogije. U pravu je Džarvis kada tvrdi da je nastojanje da se obrazovna gerontologija izdvoji, isključi iz ostataka znanja o obrazovanju odraslih pogrešno. Džarvis nije usamljen u ovom stanovištu.

Gerontološko obrazovanje ne može se izjednačiti sa obrazovnom gerontologijom kao disciplinom/subdisciplinom andragogije. Gerontološko obrazovanje je proces širenja znanja o starenju i to širenje znanja može biti uključeno u programe gerontologije. Za sada se gerontologija retko uključuje u programe profesionalnog pripremanja andragoga. Gerontološka znanja su jedinstvena kombinacija sadržaja izvučena iz različitih disciplina, slično sestrinstvu ili medicini. Interesantna su u ovom kontekstu razmišljanja poznatog britanskog andragoga Džarvisa koji kaže da je proučavanje učenja i obrazovanja starijih samo *specijalnost* i subspecijalnost unutar obrazovanja odraslih. Ovo proučavanje, prema Džarvisu, ima dva vida: prvi je "primena" a to je proučavanje područja prakse obrazovanja starijih, a drugi vid je "čista" akademska analiza područja prakse. Ova znanja sasvim se razlikuju od znanja koja imaju gerontološku osnovu. Džarvis misli da obrazovna gerontologija može imati brojne podele kao što su filozofija obrazovanja starijih, sociologija obrazovanja starijih. Ako se ova podela ostvari onda će se obrazovna gerontologija odvojiti, ne od andragogije, već od gerontologije i gerontološkog obrazovanja (Jarvis, 1990, str.408).

Do sada smo opisali pretežno anglosaksonske koncepcije i terminologiju. U zemljama nemačkog govornog područja, pre svega u Nemačkoj, javio se termin "geragogik" i termin "gerantogogik". Prvi termin nije šire prihvaćen, dok se drugi prilično ustalio u nemačkom profesionalnom jeziku. Edicija poznatog evropskog izdavača za nauku Petera Langa nosi naziv "Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontogogik" (Studije u pedagogiji, andragogiji i gerontogogiji). Ediciju uređuje poznati nemački andragog Franc Pegeler (Franz Pöggeler). Studije se objavljuju na nemačkom i engleskom jeziku. Nema sumnje da je ideja "gerontogogije" doprla i do naših prostora i našla odjeka u raspravama koje su se vodile u andragoškoj literaturi na prostorima ranije Jugoslavije. Nemačka koncepcija "gerontogogije" jeste da je posebno područje proučavanja i istraživačkog rada sa statusom subdiscipline u okviru nauka koje proučavaju obrazovanje i učenje odraslih. U nekim drugim zapadnoevropskim zemljama: Holandiji, Belgiji, Francuskoj, Italiji, veruju da je obrazovanje u kasnijim godinama sasvim različito od obrazovanja odraslih.

Komparativna proučavanja pokazuju da su u različitim kulturnim sredinama nastali različiti termini za označavanje discipline/subdiscipline čiji je zadatak proučavanje obrazovanja i učenja starih: gerontologija, geragogija, elderogogija, gerontogogija, gerantogogija. Šta uraditi sa ovim mnoštvom naziva? Problem naziva ne treba minimizirati jer je to povezano sa kredibilitetom naučnog područja. To nije prosto samo stvar, "nalepnica", "etiketa", koja može da se stavi prema preferenciji autora. Adekvatan naziv vodi većoj jasnoći ili većem razumevanju područja. Neadekvatan naziv vodi do veće konfuzije. Daljim pojmovnim pročišćavanjem, mislimo, da su se izdvojila dva naziva za označavanje discipline/subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. To su "obrazovna gerontologija" i "gerontogogija". Vreme će pokazati da li će se ovi termini ustaliti. No, ne treba zaboraviti da su se ovi termini javili, kako smo ranije istakli, u dva različita kulturna

kruga sa prilično različitim filozofijama obrazovanja i položajem disciplina koje proučavaju obrazovanje i učenje. Većina njih ima prefiks "gero" čime se označava starost i dodatak "gogija", što bi upućivalo na "vođenje". To je ugledanje na tradiciju po modelu pedagogija, andragogija, antropologogija, itd. Ujednačavanje terminologije posebno je značajno za komparativno proučavanje u ovom području, za bolje razumevanje šta se pod nekim pojmom ili terminom podrazumeva. Postojanje različitih termina u različitim jezicima, ako nema njihove ekvivalencije, vodi do teškoća u proučavanju. Iako postoje različiti pristupi, preovladava uverenje da je obrazovanje i učenje starih deo *sveukupnog* područja obrazovanja i učenja odraslih, a obrazovna gerontologija ili gerontogogija jedna od subdisciplina andragogije koja se sve više učvršćuje u naučnom i praktičnom smislu. Možda bi se ovom setu termina mogao dodati još jedan: "geroandragogija", analogno terminima "gerohigijena" ili "geropsihologija". Na taj način bi se područje još više povezalo sa andragogijom kao integralnom naukom o obrazovanju i učenju odraslih. Postaje jasno koliko je dug put konstituisanja jedne discipline, koliko je potrebno napora da se pročisti terminologija, da se područje sačuva od nepotrebne imitacije i "pomodnog" prihvatanja stranih termina.

3. Ka profesionalizaciji područja učenja starih

Postoji saglasnost među autorima da će starenje društva uticati na sve aspekte života: saocijalne, ekonomske, zdravstvene, obrazovne. Sve društvene službe, uključujući i one koje se bave obrazovanjem, trebaće povećani korpus kadrova koji će se brinuti i biti na različite načine na usluzi starijoj populaciji građana. Neki autori (Lowy and O'Conner, 1986) ističu da će budući stariji biti različiti od današnjih po tome što će imati bolje obrazovanje, verovatno i bolje zdravlje i veće prihode. Obezbediće se mehanizmi za kontinuirano obrazovanje starijih. Moraju se obrazovati i obučavati ljudi koji će pomagati starijima u učenju. U tom pogledu univerziteti imaju krupne zadatke. Početkom devedesetih godina XX veka, veliki broj univerziteta u svetu nudio je kurseve u oblasti gerontologije i iz oblasti obrazovne gerontologije. Najveći broj tih programa bio je interdisciplinarnog karaktera. Obuhvatali su probleme obrazovanja starijih, socijalni rad, sociologiju, psihologiju, dokolicu i rekreaciju, upravljanje zdravstvenim službama i obrazovnim ustanovama. Pripremanje gerontologa obrazovanja uglavnom se dešava u ustanovama obrazovnog sistema, ali postoji i praksa da se te potrebe zadovoljavaju i u neformalnim ustanovama i organizacijama. Profesionalizacija ove vrste je tek u samom začetku. Nije još uspostavljen profesionalni identitet. Poslovi koje zauzimaju gerontolozi obrazovanja su veoma raznovrsni. Neki koji obavljaju takve poslove sebe i ne smatraju gerontolozima obrazovanja, već se vezuju za profesije iz kojih su došli u ovo novo područje rada. Oni sebe vide u nekoj drugoj ulozi kao: sestra-vaspitač, socijalni radnik-vaspitač, andragog, sociolog, psiholog, menadžer, itd. Kakav podsticaj treba da dobiju da bi radili kao gerontolozi obrazovanja? Neki takvu funkciju obavljaju kao stalno zaposleni a neki takve poslove obavljaju povremeno. Neki su plaćeni, a neki su dobrovoljci. Neki su profesionalci a neki paraprofesionalci. I za jedne i za druge nedostaje identifikacija odgovarajućih kompetencija ili identifikacija znanja koje treba da poseduju. Potrebno je *inventarisati* znanja i veštine koje ovakva vrsta profesionalaca treba da poseduje.

Pripremanje se, pre svega, vrši u ustanovama visokoškolskog obrazovanja. Na ovim ustanovama može se steći dodiplomski stepen, zatim postdiplomski stepen. Imajući u vidu interdisciplinarnu orijentaciju programi pripremanja uključuju kurseve iz različitih disciplina. Takvi kursevi, na primer, su: uvod u gerontologiju, sociologiju starenja, psihologiju starenja i povezani su sa kursovima iz obrazovne gerontologije, dokolice i rekreacije, biomedicinske gerontologije, politike i ekonomije starenja. Pažnja se poklanja i usavršavanju koje potpomažu različite agencije za zapošljavanje, profesionalna udruženja, centri za kontinuirano obrazovanje na koledžima i univerzitetima. Po svojoj prirodi, ovi kursevi su kraći i ciljaju da

razviju određene kompetencije. Njih, uglavnom, pohađaju oni koji dobrovoljno rade u području obrazovanja i učenja starih. U praksi se susreće i pripremanje na radnom mestu gde oni koji pomažu starije da uče stiču znanja i veštine za obavljanje uloga dok su na poslu. I putem sredstava informisanja ili putem samo-usmeravanog učenja stiču se određena znanja iz obrazovne gerontologije. Angažovanje u samostalnom učenju vrši se i putem umrežavanja (povezivanjem sa drugima zainteresovanim za ovo područje), čitanjem literature, profesionalnih konferencija, itd. Ova vrsta usavršavanja smatra se legitimnom.

Oni koji se bave budućim razvojem društva ističu da će u budućnosti biti više razumevanja za ostvarivanje koncepcije doživotnog obrazovanja za sve delove stanovništva. Kao posledica takvih trendova javiće se potreba za pripremanjem onih koji će pomagati odraslima da uče u različitim oblicima. Univerziteti će nastaviti da pripremaju gerontologe obrazovanja putem formalnog nuđenja programa koji će voditi do diploma i sertifikata za pojedince koji će raditi u različitim ustanovama, humanitarnim organizacijama, servisima povezanim sa unapređenjem zdravlja, rekreacijom i dokolicom. Škole, koledži, fakulteti, zapošljavaće interdisciplinarno pripremljeni kadar koji će se sastojati od sociologa, andragoga, socijalnih radnika, psihologa, zatim profesija povezanih sa zdravljem, onih koji se bave razvojem ljudskih resursa i onih koji se bave rekreacijom. Predviđa se da će takvo pripremanje uključiti holističku perspektivu starenja, učenja i razvoja. Saradnja među disciplinama neće biti samo preporuka, već i obaveza.

Neki autori (Galbraith, 1990) govore o četiri područja znanja koja treba da dobiju budući "gerontolozi obrazovanja". To su:

1. Znanja o širem razumevanju obrazovne gerontologije. Ova znanja obuhvatiće delovanje različitih agencija i ustanova, organizacija koje nude programe o obrazovanju i učenju starijih, znanja o organizaciji tih ustanova koja im mogu koristiti u njihovom praktičnom radu.

2. Znanja o razumevanju učenja odraslih, razvoja odraslih i dinamike i osobenosti sredina za učenje. Takva znanja obuhvatiće i probleme motivacije i participacije starijih u obrazovanju i učenju, znanja o tome kako socijalni, psihološki i fizički faktori utiču na učenje. Biće im potrebna znanja o pomaganju starijim u učenju, znanja o savetovanju kako da odaberu, organizuju i implementiraju određene aktivnosti učenja, kako koristiti najefikasnije metode i tehnike učenja.

3. Znanja o razumevanju ljudskih odnosa, interakcije i dinamike komunikacija učenika i pomagača u učenju, znanja o korišćenju i kritičkom pristupu učenju.

4. Znanja koja će biti povezana sa korišćenjem obrazovne tehnologije da bi se unapredila praksa obrazovanja i učenja starijih, da se efikasnije zadovolje buduće obrazovne potrebe (videti Galbraith, 1990).

U andragoškoj literaturi ističe se potreba angažovanja starijih osoba kao mentora i nastavnika. Proširiće se prilike i mogućnosti da se starije osobe jave kao mentori (nastavnici) stvaranjem sajtova i porodično zasnovanih audio-vizuelnih mreža. Biće znatno razvijenije mreže za učenje koje će obezbeđivati kontakte telefonom i drugom komunikacionom tehnologijom, savetovanjem pojedinaca sa ciljem da utvrde njihove obrazovne potrebe ili da "podele" svoja znanja i talente sa drugima. Mreže za učenje treba da povežu pojedince sa obrazovnim ustanovama. Sve to otvara nove mogućnosti za učenje starijih. Samo vreme nam može kazati da li će ove mogućnosti postati stvarnost.

Buduće pripremanje stručnjaka za probleme obrazovanja i učenja starijih treba da obuhvati i komparativne dimenzije. Neki autori (Kosberg, Sohn, Sheppard, 1991) zalažu se za oblikovanje međunarodnih dimenzija gerontološkog obrazovanja. Oni misle da treba biti u toku sa standardima i iskustvima obrazovanja i učenja starijih u svetu. To bi obezbedilo efikasnije korišćenje rezultata naučnih istraživanja do kojih se došlo u ovom području i bila brana mogućem etnocentrizmu. Zato je potrebno da se promišljeno odaberu sadržaji i iskustva

o obrazovanju i učenju starijih iz drugih zemalja. Ove sadržaje bilo bi potrebno inkorporirati u programe obrazovanja budućih profesionalaca u ovom području na različitim nivoima. Na taj način stvoriće se više mogućnosti za traganje za univerzalnostima, kao i varijacijama i pozitivnim iskustvom koje se stiče u ustanovama i organizacijama za obrazovanje starih. Nauka danas traga za uopštavanjem pozitivnih iskustava, bez obzira na vreme i mesto gde su takva iskustva nastala. Međunarodno traganje za sličnostima i razlikama je povezano i sa prirodom društva i kulture u kojima su usvojene određene vrednosti koje starije generacije održavaju. Danas se svet "smanjio" u poređenju sa prošlošću, komunikacije su znatno lakše. Zemlje i narodi su zavisniji nege ikada pre u istoriji. Razmena ideja i informacija doprinosi unapređenju kvaliteta obrazovanja, pa i kvaliteta obrazovanja i učenja starih. Međunarodno iskustvo može nam reći da li postoje različiti putevi *susretanja* sa izazovima koje donosi staro doba. Ne radi se samo o obrazovnoj već i o drugim dimenzijama starenja i starosti. Unakrsne studije mogu dati nove ideje. Takve studije mogu unaprediti disciplinu/subdisciplinu koja proučava obrazovanje i učenje starih i u metodološkom i u konceptualnom pogledu. Studente obrazovne gerontologije treba podsticati da se uključuju u komparativno proučavanje obrazovanja i učenja starih. To će dovesti do proširivanja mišljenja i otvaranja novih perspektiva budućih stručnjaka u ovom području. To je još jedna dimenzija profesionalizacije.

Budućnost discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih zavisice od istraživanja koja se budu sprovodila u ovom području. Od stvaranja relevantne sume znanja zavisice i tokovi profesionalizacije ovog područja. Neki autori (Gilford, 1990) preporučuju da se istraživanja usmere na osam prioriternih područja. Ta područja su: demografija i epidemologija starenja, funkcionisanje stanovanja starijih u komuni, socijalni i zdravstveni sistem zaštite, etničke i kulturne razlike starenja, metodološki razvoj i metodološko osposobljavanje kadrova, istraživanje različitosti kulturnih programa namenjenih starima. Najveću odgovornost za pokretanje i provođenje istraživanja i difuziju istraživačkih rezultata treba da preuzmu univerziteti. Da bi istraživanja bila efikasnija potrebno je formiranje baze podataka. Potrebne su promene i u istraživačkoj orijentaciji, od unakrsnih kretati se ka longitudinalnim studijama, a za to su potrebne informacije i baze podataka. To će pomoći istraživačima da uzmu u obzir i druge varijable, a ne samo starost. Postojanje podataka o starijoj populaciji može voditi do oblikovanja novih modela predikcije ponašanja u procesu obrazovanja i učenja. Pod uticajem razvoja tehnologije desiće se i brojne druge promene koje će obezbediti lakše sakupljanje podataka, njihovo beleženje i analiziranje, kao i njihovo tumačenje. Novi načini praćenja obrazovnih aktivnosti starijih omogućice istraživačima da čuvaju podatke i ponavljaju njihova merenja, tako da će im tačnije informacije biti na raspolaganju. Poslednjih dekada XX veka umnožila se literatura o obrazovanju starijih i razložno je predviđati da će se takvo umnožavanje u budućnosti povećavati. Širenje istraživačkih rezultata biće pomognuto elektronskim komunikacijama, kako među istraživačima, tako i među andragoškim praktičarima. Biće omogućeno multimedijско odašiljanje materijala. Studiranje problema obrazovanja i učenja starih biće moguće putem integriranih tehnologija: knjiga, kompjutera, audio i video kaseta, televizijskih i video diskova. Na taj način ljudi neće toliko biti vezani za lokacije obrazovnih ustanova, a pristup izvorima za učenje biće lakši. Izneti argumenti vodiće do izmene filozofije obrazovanja i učenja starijih koja neće biti zasnovana na milosrđu, već na razumnom korišćenju ljudskih resursa i potencijalnosti.

Dosadašnje analize pokazuju da postoje različiti pristupi u konstituisanju discipline/subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Te razlike su i konceptualne i terminološke prirode. One su i posledica diferencijacije u nauci i stvaranje nove sume znanja o društvu i čoveku. Što se tiče problema koji je predmet našeg interesovanja valja naglasiti da je kompleksnost andragogije kao nauke dovela do izdvajanja andragoških aspekata gerontologije. I u andragogiji je moguće pratiti proces kretanja od

opšteg ka posebnom. Ranije je gerontologija bila klinički orijentisana, a obrazovanje i učenje starih nije bilo predmet ozbiljnije pažnje andragogije.

Istraživanja pokazuju da su u pokušajima da se zasnuje disciplina/subdisciplina o obrazovanju i učenju starih postojala brojna kolebanja, što je proizvod istorijskih i kulturnih okvira u kojima su se takvi pokušaji javljali. Sve te razlike možemo svrstati u dve orijentacije: anglosaksonsku i nemačku. One su nastale kao posledica gledanja na nauke koje proučavaju obrazovanje i učenje, odnosno šire - na filozofiju obrazovanja. U tim teorijskim strujanjima i različitim teorijskim ispoljavanjima javila se potreba teorijskog i terminološkog pročišćavanja. To shvatamo kao prirodan proces sazrevanja jedne naučne oblasti. Pojemni aparat u ovoj naučnoj oblasti pati od nedovoljne preciznosti. Stvoren je čitav set termina za označavanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Posle pročišćavanja i duže analize u upotrebi su se uglavnom zadržala dva: obrazovna gerontologija i gerontogogija. Prvi se učvrstio u zemljama engleskog govornog jezika, a drugi u zemljama nemačkog govornog jezika, sa promenljivim uticajem na druge zemlje. Pokušaji da se razdvoje obrazovanje odraslih i obrazovanje starih nisu izdržali istorijsku probu. Obrazovanje starih je deo ukupnog područja obrazovanja odraslih sa brojnim specifičnostima koji mu pribavljaju epitet posebnosti. To se ne odnosi samo na praksu, već i na teorijsku misao i sumu znanja stvorenih istraživanjima. Tako stvorena znanja dovela su do konstituisanja subdiscipline andragogije čiji je predmet proučavanja - obrazovanje i učenje starih. Područje obrazovanja i učenja starih, poslednjih decenija, ubrzano se proširuje. To zahteva njegovu profesionalizaciju i u tom poslu univerzitetima pripada posebna uloga. Profesionalizaciji se pridružuje i potreba istraživanja i difuzije istraživačkih nalaženja, što ponovo ne može biti uspešno obavljeno bez uloge univerziteta.

Beleške

1. М.Д. Александрова (1974), *Проблеми социальной и психологической геронтологии*, ИЛТУ.
2. L. Cohen (1990), *Gerontology at the Crossroads*, Learning, Vol. V, No. 3.
3. M. Ogrizović (1963), *Problemi andragogije*, SNSH, Zagreb.
4. B. Samolovčev (1963), *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Znanje, Zagreb.
5. B. Samolovčev (1966), *Pojam i predmet andragogije*, u: Osnovi andragogije, Zavod za udžbenike, Sarajevo.
6. B. Samolovčev (1979), *Adragogija kao nauka*, u: B. Samolovčev, H. Muradbegović, Opšta andragogija, "Veselin Masleša", Sarajevo.
7. N. Kujundžić (1978), *Antropogogija*, "Pedagogija", br. 4.
8. D. Savićević (1991), *Savremena shvatanja andragogije*, Prosveta, Beograd.
9. N. Kujundžić (1985), *Education for the Elderly*, u: N. Šoljan (ed.), Adult Education in Yugoslav Society, Andragoški centar, Zagreb.
10. R. Bulatović (1985), *Mogućnost zasnivanja gerontagogije kao andragoške discipline*, Andragogija, broj 9-10.
11. R. Bulatović (2001), *Dodati život godinama*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd.
12. S. Medić (1987), *Socijalna andragogija kao područje andragoških studija*, u: Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji, Katedra za andragogiju i SADj, Beograd.
13. S. Medić (1990), *Obrazovanje starih: stanje, mogućnosti i potrebe*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
14. D. Savićević (1999), *Savremeno shvatanje andragogije*, Prosveta, Beograd.
15. H. R. Moody (1976), *Philosophical Presuppositions of Education of Old Age*, Educational gerontology, 1.

16. J. Lebel (1978), *Beyond Andragogy to Gerogy*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 1, No. 9.
17. B. Courtenay and R. Stevenson (1983), *Avoiding the Threat of Gogymania*, Lifelong Learning: The Adult Years, March.
18. R. S. Knudson (1979), *Humangogy Anyone?*, Adult Education, Vol. 29, No. 4.
19. R. S. Knudson (1980), *An Alternative Aproach to the Andragogy/Pedagogy Issue*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 3, No. 8.
20. D. A. Peterson (1976), *Educational Gerontology: The State of Art*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.
21. E. Marcus (1972), *Factors Affecting the Self-Image of the Older-Age Lerner*, ERIC, Microfishe.
22. P. Jarvis (1990), *Trends in Education and Gerontology*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
23. L. Lowy and D. O'Connor (1986), *Why Education in the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
24. M. W. Galbraith (1990), *Training and Development of Future Educational Gerontologists*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
25. J. I. Kosberg, K. Sohn, H. L. Sheppard (1991), *International Imperatives for Gerontological Education*, Educational Gerontology, Vol. 17, No. 5.
26. K. Gilford (1990), *Meeting the Higher Education Challenges of An Aging Society*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.

Deseti deo

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U andragogiji je u teorijskom smislu do znatne mere bilo zapostavljeno učenje starijih. Poslednjih decenija XX veka desile su se bitne promene. Područje andragogije se širi zahvaljujući, pored ostalog, i nastojanjima da se ostvari filozofija doživotnog obrazovanja. U andragoškoj teoriji, posebno u razvijenim zemljama, sve veća pažnja obraća se području učenja starijih. Na to su uticali i drugi faktori kao što je, na primer, naglo povećanje broja starijih ljudi, ali mi smo se u ovoj studiji uglavnom usmerili na osvetljavanje fenomena učenja i starenja. Učenje i starenje, kao andragoško područje, ima poseban, kako individualni, tako i društveni značaj. Učenje u starijem periodu prevazilazi ekonomske koristi i doprinosi *očovečenju* čoveka, humanizaciji ljudskog življenja, doprinosi uspešnom starenju.

Paradigmatične promene izvršene u andragogiji poslednjih decenija posebno su pogodovale razumevanju mogućnosti i potrebi učenja starijih. Te promene kretale su se u pravcu od obrazovanja ka učenju. To posebno odgovara populaciji starijih koja sa sobom nosi negativno iskustvo iz škole i prakse obrazovanja kada su bili mladi. Andragogija u toj oblasti ima široko polje delovanja. Ona mora da traga ne samo za alternativnim i fleksibilnim oblicima učenja, već i da doprinese preoblikovanju i prevrednovanju nekih tradicionalnih teorija, kao što je, na primer, ona o dezangažovanju. Andragogija mora usmeriti napore kako bi se prevladala koncepcija "infantilizacije" obrazovanja i učenja i obrazovnog sistema u celini. U izvršavanju tih zadataka javiče se brojne teškoće društvene, ekonomske i naučne prirode. Kako te teškoće prevladati u teorijskoj i praktičnoj ravni pokušali smo da objasnimo u ovoj studiji.

1.

Starost je civilizacijski problem. I neistorijska i istorijska društva nosila su se sa problemom starosti. Društva su se, zavisno od njihovog razvoja i stepena kulture, prema starosti različito odnosila. To bogato istorijsko iskustvo i nasleđe može biti značajna osnova u promišljanju starosti iz različitih naučnih uglova. Andragogija, u tom bogatom istorijskom nasleđu, može naći uporišta za svoje stavove prema starosti, pre svega zbog činjenice što se starost povezivala za bogato životno iskustvo i iskustveno saznanje i učenje. U drevnim civilizacijama stari su bili čuvari znanja, rezervoar iskustva koje su prenosili na mlađe. Na život starijih bitan uticaj imala je kultura. Istorijski posmatrano moramo biti oprezni prema svim uopštavanjima, jer je položaj starih zavisio od stepena njihove korisnosti, moći uticaja i ekonomske moći sa kojom su raspolagali. Stari svoj položaj nisu osvajali; on se njima dodeljivao na osnovu određenih kriterijuma. A ti kriterijumi bili su, pre svega, mudrost i bogato životno iskustvo. Tako se, u antičkim civilizacijama, ustalila gerokratija koja je ispoljavala ideologiju moći starih. Kada su organizovani ratni pohodi i ratna osvajanja teritorija stvarna moć prelazila je u ruke mladih. I ekonomsku moć postepeno su osvajali mlađi. To dovodi do suprotnosti između mlađih i starijih, do opadanja moći starijih i do pojave gerontofobije koju možemo pratiti od srednjeg veka, preko novog veka sve do naših dana. U vezi sa starenjem može se primetiti da je aktivnost, kao faktor održavanja života starih, duboko ukorenjena u istoriji civilizacije. Smatralo se da je neaktivnost štetna za moralno zdravlje starih. Istorijsko iskustvo nam pruža podatke da je učenje bilo bitan faktor u životu starijih, a ono se javljalo u različitim alternativnim oblicima. Stari su bili čuvari znanja, morala i moralnih vrednosti. Novovekovne promene donose brojne probleme koje stari ne mogu mimoći.

2.

Naučne dimenzije starenja i starosti su veoma složene i opsežne. U proučavanju starosti susreću se veći broj disciplina. Primetna je tendencija povezivanja njihovih

istraživačkih rezultata. Bitna odlika u tom proučavanju je interdisciplinarnost. Doprinosi nauke razumevanju starenja i starosti mogu posebno biti korisni za andragogiju i za praksu učenja i obrazovanja starih.

Naučna proučavanja pokazuju da je starenje i starost jedino ispravno posmatrati u određenom društvenom kontekstu. Sa naučno-tehnološkom revolucijom, posebno u XX veku raste svest o društvenoj odgovornosti za kvalitet života starih. To povlači za sobom potrebu preispitivanja celokupne filozofije obrazovanja. Usvaja se koncepcija o doživotnom obrazovanju i ističe da je ograničavanje celokupnih napora društva na populaciju mladih nerazborito. Oštro se kritikuje starosna diskriminacija u postizanju prava na obrazovanje. U tradicionalnoj percepciji obrazovanja stari su izopšteni iz obrazovnog sistema i obrazovne politike. Istraživanja pokazuju da što je jedna zemlja nerazvijenija to je takva tradicionalna filozofija obrazovanja više ukorenjena. Starost se javlja kao univerzalni civilizacijski problem i nijedna zemlja ne može zaobići njegovo rešavanje. Dva stuba liberalnog kapitalizma: tržišna ekonomija i demokratija, kojima se karakterišu savremena društva druge polovine XX veka, donose starosti nove probleme. Među njima su, pored ostalog, i razvoj individualizma i filozofija profita koja je antipod humanizmu. Ravnoteža između društvenog i individualnog je veoma ranjiva, a u takvim situacijama strada humanizam i čovečnost. Na delu je *segregacija* starih od ostalih delova društva. Tržišna ekonomija razvija "industriju starosti" i u njoj nalazi pogodnosti za stvaranje profita. I nauka je pojedinim teorijama i istraživanjima potpomogala takve modele mišljenja u odnosu na starost i probleme sa kojima se ona susreće. Dovoljno je ovde pomenuti "teoriju dezangažovanja". Ona je u suprotnosti sa principom aktivnosti od čije adekvatne primene zavisi uspeh učenja starih. Glavni naučni i praktični naponi sastoje se u tome da se ova populacija integriše u tokove društva i da stari postanu činioci društvenih promena. Zadatak je nauke da pronalazi puteve da se kod starih pređe prag pasivnosti, da se doprinese da se stariji osećaju potrebnim. Učenje i obrazovanje namenjeno ovoj populaciji treba da bude usmereno u pravcu razvijanja individualne odgovornosti za sopstveni život. Starijima je potrebno novo učenje, a još više odučavanje od ranije usvojenih navika, veština i uverenja.

Nauka je proučavala relacije radne sposobnosti i starosti. Utvrđeno je da u tom području, u odnosu na stare, postoji diskriminacija koja je ravna rasnoj ili ma kojoj drugoj vrsti diskriminacije. Prema istraživanjima radna sposobnost, ako nije u pitanju bolest, skoro se ne snižava u starosti. Rad i aktivnost su najbolja sredstva protiv starosti. Za takav način života potrebno je pripremanje. U tom sklopu javlja se i pripremanje za korišćenje slobodnog vremena. Putevi ispunjavanja dokolice u ovom životnom dobu veoma su raznovrsni, a andragoško iskustvo bogato.

Druga polovina XX veka karakteriše se povećanim interesovanjem nauke za probleme starenja i starosti. Biološkim i medicinskim naukama pridružile su se i društvene i humanističke nauke. Na rubovima pojedinih nauka konstituisale su se subdiscipline koje osvetljavaju probleme starosti sa različitih aspekata. Sva naučna područja mogu dati doprinos razumevanju fenomena starosti.

3.

Demografski podaci pokazuju ubrzani rast stanovništva u svim regionima sveta, u svim zemljama, bez obzira na stepen njihove ekonomske razvijenosti. U ovim okvirima dešava se i porast starijeg stanovništva, iako na videlo izlaze regionalne razlike. Demografski procesi dešavaju se neravnomerno. I pored regionalnih razlika prisutan je jedan zajednički imenitelj koji se sastoji u činjenici da stanovništvo svuda u svetu "stari". Susrećemo se sa produžavanjem čovekovog života, iako naučnici nisu u potpunosti objasnili sve faktore koji doprinose tom produžavanju. Produžavanje života je veće kod žena u upoređenju sa

muškarcima. Među naučnicima ne postoji saglasnost o faktorima koji utiču i izdvajaju ovaj fenomen.

U ranijim društvima u strukturi stanovništva preovlađivali su mladi. Grupe stanovništva od 60 godina i starije bile su malobrojne i nisu bile posebna briga društva. Sa povećanjem broja starijih stanovnika skreću na sebe pažnju i društvenih faktora i pojedinih nauka. Demografske promene imaju uticaj na obrazovni sistem i organizaciju obrazovanja u jednoj zemlji. Obrazovanje i učenje se shvataju kao osnovno ljudsko pravo i glavni stubovi savremene demokratije. Demografske promene utiču i na savremenu porodicu, njenu strukturu, načine komuniciranja među generacijama, emocionalnu i socijalnu stabilnost, identitet, samoostvarivanje i samopotvrđivanje ličnosti. U savremenom svetu rastu obrazovna očekivanja starih.

Za sliku starosti na globalnom nivou posebno su zaslužne Ujedinjene nacije. Podaci Ujedinjenih nacija ukazuju da u svetu postoji neravnoteža između mlađe i starije populacije. Smanjuje se udeo mlađe populacije, a sve ubrzanije povećava udeo populacije starih. Povećava se udeo izdržavanih lica starijih godišta. U celini posmatrano, proučavanja pokazuju da starenje i starost imaju bitan uticaj na sve sfere života čoveka i društva. Ne samo što se starost ne može zaobilaziti i ignorisati, već su njeni problemi i njihovo rešavanje u srži dinamike pojedinih društvenih tokova.

Saznanja o demografskim kretanjima u Srbiji su iznenađujuća i razočaravajuća. Srbija danas doživljava "demografski kolaps". Ona ima najstarije stanovništvo u Evropi i svetu. Brojni su razlozi koji su doveli do tako drastičnih demografskih promena. Ono što najviše iznenađuje jeste činjenica što nema društvenog odgovora na brojne probleme starosti. Nagomilane probleme starih mogu rešavati samo oni koji će tek ući u kategoriju starih, a oni taj ulazak ne mogu izbeći.

4.

Učenje i obrazovanje starih, komparativno posmatrajući, prelazi granice jedne zemlje. Živimo u međuzavisnom svetu u kome je učenje od drugih i sa drugima uslov za preživljavanje. To nikako ne znači zapostavljanje, prenebregavanje naših rezultata i zapostavljanje baštine znanja na osnovu koje smo stekli svoju samobitnost i identitet. Svako zatvaranje, ograđivanje od tuđih iskustava u suštini bi značilo nazadovanje. Istorija obrazovanja i učenja starih nije tako duga. Začela se sedamdesetih godina XX veka. Ova kratka istorija pokazuje njegovo postepeno i stalno napredovanje. Obrazovanje i učenje starih, komparativno posmatrano, postaje bitan faktor kvaliteta života ove starosne grupe. To je ključ za humaniji život ljudi u XXI veku.

Andragozima je nužno, na komparativnoj osnovi, proučavati različita strujanja i iskustva u obrazovanju starih u svetu. Takva iskustva ne treba slepo kopirati, već ih je potrebno kritički promišljati. Tokom vremena, u ovoj oblasti, došlo je do bitnih promena, inovativnih pristupa, novih koncepcija učenja starih, formulisanja i utemeljivanja teorijske i naučne misli, profesionalizacije, do dinamičke i partnerske saradnje na lokalnom, regionalnom i globalnom nivou. To bogato iskustvo, nastalo u različitim socijalnim sredinama predstavlja neiscrpan i nezaobilazan izvor za andragoška naučna proučavanja.

Argumente koje smo izneli, a koji idu u prilog značaja obrazovanja i učenja za kvalitet života starijih ne znači da su stari, danas u svetu, bez problema i bez teškoća koje se graniče sa mogućnošću preživljavanja. Starije stanovništvo pogađa ozbiljno siromaštvo udruženo sa pogoršanjem zdravlja. To su prepreke njihovom aktivnom učešću u socijalnom životu i obrazovnom radu. Komparativna istraživanja pokazuju da postoje i obrazovne prepreke. Stariji, u odnosu na mladu generaciju, imaju nizak nivo formalnog obrazovanja. To se posebno odnosi na žene. Među njima postoji visok procenat funkcionalno nepismenih. To

stvara teškoće u pristupu znanju i informacijama i starije dovodi u poziciju zavisnosti od drugih. Potrebno je izgrađivati pozitivne stavove prema starenju, stvarati uslove da stariji koriste svoja znanja i potencijalnosti sa kojima raspolažu. Komparativna istraživanja pokazuju da obrazovanje odraslih, kao celina, može doprineti aktivnom i uspešnom starenju.

5.

U ovoj studiji razvoj smo posmatrali sa stanovišta učenja i obrazovanja u starijem dobu. Ranije se nauka nije interesovala za razvoj van okvira detinjstva i mladosti. Napredak nauke, u svim oblastima, doveo je do problema mogućnosti intelektualnog razvoja radi usvajanja do tada neviđene količine akumuliranih znanja. Dolazi do promena filozofije obrazovanja, do napuštanja stavova da je učenje i obrazovanje monopol mladosti. Ističe se iskustvo kao izvor kognitivnog razvoja, razvija se teorija iskustvenog učenja i uspostavlja kontinuitet razvoja ličnosti u životnom toku čoveka. Istraživanja potvrđuju da neupotreba intelektualnih funkcija ima negativan efekat u odnosu na intelektualni razvoj čoveka. Potvrđuje se veza između razvoja sposobnosti i nivoa obrazovanja. Dolazi se do zaključka da promene u sposobnostima nisu takve prirode da bi predstavljale prepreku učenju, ma u kom periodu čovekovog života. Usvaja se stav da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Preporučuje se drugačiji pristup učenju starijih, kako u koncepciji tako i u njegovoj realizaciji. Među autorima ne postoji saglasnost o tome kada se završava intelektualno napredovanje čoveka. To i dalje ostaje izazov za nauku. Saglasnost postoji o tome da se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijom u pojedinim periodima života, pa i učenje treba zasnivati na principu diferencijacije.

Razvoj čovekovih umnih sposobnosti je područje interesovanja više nauka. Iz tog proizilazi potreba njihovog interdisciplinarnog proučavanja. Dosadašnja istraživanja pružila su podatke o ulozi učenja u održavanju opštih snaga čoveka. Učenje i obrazovanje je područje za vežbanje intelektualnih funkcija, što za uzvrat doprinosi intelektualnom razvoju. U poslednjim decenijama prošlog veka formulisano je nekoliko teorija razvoja u odraslom dobu i to, pre svega, u okviru psihologije i andragogije. Ranije teorije na relaciji razvoj - učenje bile su formulisane na osnovu proučavanja dece i adolescenata. U andragogiji su poznate sledeće teorije: angažovanja – dezangažovanja, teorija instrumentalnog i ekspresivnog učenja, teorija razvojnih zadataka, teorija kontinuiranog učenja. Ključni stav sastoji se u sledećem: da bi se razumeo ljudski razvoj mora se razumeti učenje. Zajednička nit opisanih teorija jeste čovekova aktivnost.

6.

I ranija, a posebno savremenija psihološka i andragoška literatura naglašava da je učenje bitan činilac čovekovog postojanja i opstajanja. Pregled takve literature pokazuje da su sve čovekove aktivnosti povezane sa učenjem. To se odnosi i na aktivnosti koje čovek preuzima u starijem dobu. U ranijim fazama razvoja civilizacije negovao se mit o nesposobnosti učenja u starijem dobu. Taj mit se održava i doseže do našeg vremena. Nauka je pokušala empirijskim istraživanjima da eliminiše takva shvatanja, ali u tim naporima činjene su konceptualne i metodološke greške. Savremena naučna kritika u psihologiji i andragogiji ukazuje na pomenute greške. Odrasli u različitim periodima njihovog života postali su objekt naučnog proučavanja mogućnosti učenja. Istražuju se potencijalnosti učenja čoveka i u njegovom starijem dobu. Poslednjih dekada XX veka počela su da se prevazilaze tradicionalna shvatanja u psihologiji i pedagogiji. Prihvata se kategorija razvitka i u odraslom dobu. Uočilo se, posebno u andragogiji, da čovek ima izvanrednu sposobnost da se menja. To ne znači da ne postoje teškoće i prepreke u učenju. U aktivnostima učenja uzimaju se u obzir i

nekognitivni faktori, varijable. U istraživanjima skreće se pažnja na relacije inteligencije i učenja odraslih, relacije inteligencije i starenja. Iznova se postavljaju pitanja da li kod odraslih sa starošću inteligencija opada. Analizirane su kontraverze koje su izazvane istraživanjem inteligencije. U nauci je još ostalo otvoreno pitanje da li odrasli sa starošću gube njihove intelektualne sposobnosti. Psihologija i andragogija nalaze se pred novim izazovima.

U andragogiji se naglašava uloga iskustva u učenju starijih. To je faktor koji uspostavlja jasnu razliku između učenje dece i adolescenata i učenja odraslih u različitim periodima njihovog života. Drugo je, ali značajno pitanje, kako se to iskustvo koristi u andragoškoj praksi. Pri tome se, takođe, ukazuje da svako iskustvo posmatrano sa stanovišta učenja, nije pozitivno. Konceptija učenja odraslih dovela je u andragoškoj literaturi do prihvatanja pojma "odrasli učenik". U procesu učenja osobe se tretiraju kao učenici bez obzira koliko imaju godina. To je logika procesa učenja. U andragogiji se razvila konceptija samousmeravanog učenja, a iz nje i pojam "samousmeravani učenik" koji upućuje ka tome da odrastao čovek preuzme odgovornost za svoje učenje. Učenje nije samo unutrašnji proces koji se dešava kod ličnosti. Deluju i brojni spoljni faktori koji podstiču ili ometaju učenje. Takođe, naglašava se da učenje nije samo kognitivni proces, već taj proces dotiče i oblast afektivnog, gde se posebno pominju motivi, interesi i stavovi. Stariji, sa stanovišta učenja, nisu homogena celina. Postoje brojne osobenosti i intergeneracijske razlike. To ima posebne implikacije u odnosu na planiranje i programiranje, kao i organizaciju i evaluaciju procesa učenja. Naglašene tvrdnje nikako ne znače da se stariji ne susreću sa brojnim teškoćama i preprekama u učenju, počev od onih koji se odnose na pojedinca do onih koji se odnose na "obezbeđivača" programa i na organizatore procesa učenja. Smanjenju ovih teškoća mogu doprineti nastavnici i pomagači u učenju. Njima se preporučuje da prihvate pozitivnu sliku o mogućnostima i sposobnostima starijih da uče. Takvu sliku podržavaju i eksperimentalna istraživanja vršena u ovom području.

7.

Dosadašnja proučavanja naše i strane literature pokazuju da su obrazovne potrebe temeljna kategorija andragogije. One su teorijski konstrukt sa praktičnim andragoškim implikacijama. Kao takve, učvrstile su se u teorijsku misao andragogije i dosežu do problema ciljeva i problema obrazovanja kao temeljne ljudske vrednosti. U andragogiji su oblikovane različite teorije potreba, ali i dalje ostaju novi izazovi u njihovom promišljanju. Polazeći od stanovišta da obrazovanje nije nekada vrednosno neutralno, ostaje zadatak produbljenijeg razjašnjavanja povezanosti društvenih i individualnih potreba, objašnjavanja kako teče proces pretvaranja društvenih u lične potrebe. Još nije na zadovoljavajući način objašnjeno zašto se harmonizacija društvenih i individualnih potreba ne dešava bez protivurečnosti. Andragogiju interesuje da li se potrebe mogu razvijati, "vaspitavati". Reč je o problemu vaspitljivosti odraslog čoveka. To su pitanja koja predstavljaju izazov za dalja istraživanja.

Obrazovne potrebe starije populacije imaju osobeno teorijski i praktični okvir. U poslednjim decenijama XX veka proširila se teorijska osnova obrazovnih potreba starijih. Prihvaćeno je stanovište da je učenje starijih jedan od načina za puniji i smisleniji život, sredstvo za razvijanje potencijalnosti. Za potvrdu takvog stava iznose se brojni argumenti. Nastoji se da se prevlada skepticizam o mogućnosti učenja starih. Razvijaju se, oblikuju nove teorijske koncepcije, kao što je, na primer, ona o obrazovanju za starenje i obrazovanju starih. Formulirane su različite teorije obrazovnih potreba starijih: marginalna teorija potreba, potrebe borbe, ekspresivne potrebe, potrebe doprinošenja, potrebe uticanja, potrebe prevazilaženja. Teoretičari su uverenja da realizacija obrazovnih potreba za starost treba da počne u ranijim godinama života i zato se predlaže programiranje javnog obrazovanja za starost. Na taj način lakše bi se prevazilazili mitovi koji vladaju o starima. U andragoškoj

literaturi vodile su se rasprave o instrumentalnim i ekspresivnim potrebama starih. Prednost se davala čas jednim čas drugima. Učenje u starijim godinama niti je prvenstveno ekspresivno niti prvenstveno instrumentalno. Ono obuhvata obe orijentacije i dozvoljava susretanje i prožimanje različitim vrsta potreba. Iz ovog stava proizilazi zaključak o pluralizmu obrazovnih potreba starijih. Zadovoljavanje obrazovnih potreba starijih je kompleksan i teorijski i praktičan problem koji se suočava sa brojnim barijerama.

Andragogiju zanimaju relacije interesa i starenja. U predempirijskom periodu smatralo se da interesi opadaju sa godinama. Empirijska istraživanja Torndajka pokazala su da to nije tako. On je još 1936. godine pisao: "Postoje dva zlatna pravila za obrazovanje odraslih – pravilo posebnosti i pravilo interesa". Od tog vremena vršena su brojna istraživanja na relaciji - interesi i učenje odraslih. Istraživanja potvrđuju da, pored formalnog obrazovanja, starost je najznačajnija karakteristika interesa. Konstatuje se da interesi za obrazovanjem doživljavaju modifikaciju i u tom svetlu ističe se značaj životnog iskustva. Na interese utiču brze promene u nauci i tehnologiji koje vode do zastarevanja znanja. Iako je varijabla starost značajna za razumevanje obrazovnih interesa ona se ne javlja izolovano.

8.

U našoj i stranoj andragoškoj literaturi prihvaćen je stav da se programi obrazovanja starijih moraju zasnivati na brižljivo ispitanim obrazovnim potrebama. To je onaj faktor, pored ostalih, koji diferencira obrazovanje odraslih od obrazovanja mladih. Komparativna andragoška proučavanja pokazuju da izbor sadržaja nije samo didaktički, već i filozofski problem. Istorija obrazovanja pokazuje da su se koplja lomila oko pitanja izbora sadržaja. Na to su uticale različite filozofske orijentacije, politička i ideološka opredeljenja. Ta pitanja i danas ostaju za raspravu: da li su izabrani sadržaji vrednost po sebi, da li postoji određena suma znanja sa kojom svako treba da se upozna, bez obzira na njegovu prirodu, ko određuje koja su to znanja, koje je znanje "pravo" i "istinito".

Kada je u pitanju učenje starijih, novija istraživanja otkrivaju potencijale njihovih potreba za učenjem. Izvori sadržaja nalaze se u savremenom životu, iskustvu budućih učenika, kao i u strukturi oblasti ili discipline koja se proučava. Izbor sadržaja razlikuje se od društva do društva iz prostog razloga što su sadržaji deo kulturnog i naučnog nasleđa. Razume se da izbor sadržaja ima i vremensku dimenziju i to ne samo sadašnjost već i neposrednu budućnost. U andragoškoj literaturi reč "program" koristi se na različite načine. U oblikovanju programa prvenstveni značaj imaju vrednosti. Program izvlači svoje ciljeve iz obrazovnih vrednosti. Tako se uspostavlja poznata trijada: vrednosti, potrebe, ciljevi. Područja sadržaja za obrazovanje starijih su veoma opsežna i raznovrsna. Neki bi rekli da su ona skoro neograničena. U toj raznovrsnosti postavlja se problem izbora prioriteta. Izbor prioriteta zavisi od svake kulturne i socijalne sredine i njenih potencijalnosti (ekonomskih, kadrovskih, obrazovnih). Obrazovna praksa pokazuje da se javljaju različiti "isporučioци" programa: škole i univerziteti, ustanove za obrazovanje odraslih, ustanove kulture, profesionalne organizacije, sredstva masovne komunikacije, crkve i sinagoge itd.

U andragoškoj praksi posebna pažnja mora se obratiti fazi organizacije i ostvarivanja programa učenja starijih. Pri tome se uzimaju u obzir promene u senzornoj sferi, metode koje se primenjuju u ostvarivanju programa, stvaranje pozitivne klime za učenje, pomaganje u učenju do evaluacije postignutih rezultata. Evaluacija se kreće od spoljne ka samoevaluaciji.

9.

Komparativna proučavanja pokazuju da postoje različiti pristupi u konstituisanju discipline/subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Te razlike su i

konceptualne i terminološke prirode. One su i posledica diferencijacije u nauci i stvaranja nove sume znanja o društvu i čoveku. Kompleksnost andragogije kao nauke dovela je do izdvajanja andragoških aspekata gerantogogije. I u andragogiji je moguće pratiti proces kretanja od opšteg ka posebnom. Ranije je gerontologija bila klinički orijentisana, a obrazovanje i učenje starih nije bilo predmet ozbiljnije pažnje andragogije.

Istraživanja pokazuju da su u pokušajima da se zasnuje disciplina/subdisciplina o obrazovanju i učenju starih, postojala brojna kolebanja, što je proizvod istorijskih i kulturnih okvira u kojima su se takvi pokušaji javljali. Sve te razlike možemo svrstati u dve orijentacije: anglosaksonsku i nemačku. One su nastale kao posledica gledanja na nauke koje proučavaju obrazovanje i učenje, odnosno šire - na filozofiju obrazovanja. U tim teorijskim strujanjima i različitim teorijskim ispoljavanjima javila se potreba teorijskog i terminološkog pročišćavanja. To shvatamo kao prirodan proces sazrevanja jedne naučne oblasti. Pojemni aparat u ovoj naučnoj oblasti pati od nedovoljne preciznosti. Stvoren je čitav set termina za označavanje discipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Posle pročišćavanja i duže analize u upotrebi su se uglavnom zadržala dva: obrazovna gerontologija i gerantogogija. Prvi se učvrstio u zemljama engleskog govornog jezika, a drugi u zemljama nemačkog govornog jezika sa promenljivim uticajima na druge zemlje. Pokušaji da se razdvoji obrazovanje odraslih i obrazovanje starih nisu izdržali istorijsku probu. Obrazovanje starih je deo ukupnog područja obrazovanja odraslih sa brojnim specifičnostima koje mu pribavljaju epitet posebnosti. To se ne odnosi samo na praksu, već i na teorijsku misao i sumu znanja stvorenih istraživanjima. Tako stvorene znanja dovela su do konstituisanja subdiscipline andragogije čiji je predmet proučavanje obrazovanja i učenje starih. Područje obrazovanja i učenja starih poslednjih decenija ubrzano se proširuje. To zahteva njegovu profesionalizaciju i u tom poslu univerzitetima pripada posebna uloga. Profesionalizaciji se pridružuje i potreba istraživanja i difuzije istraživačkih nalaza, što ponovo ne može biti uspešno obavljeno bez uloge univerziteta.

Jedanaesti deo

REZIME, BIBLIOGRAFIJA, INDEKSI

Rezime

U ovoj studiji razmatraju se relacije učenja i starenja. To je područje za koje se nauka intenzivnije interesuje od pre nekoliko decenija. Problem se sagledava interdisciplinarno i u okvirima filozofije o doživotnom obrazovanju. Knjiga *Učenje i starenje*, pored uvoda ima još deset delova. Prvi deo posvećen je starosti kao civilizacijskom problemu: starost kao istorijska kategorija, od gerontokratije ka gerontofobiji i šta starosti donosi novi vek. U drugom delu obrađene su društvene i naučne osnove starenja: društvene osnove starenja, relacije rada i starenja, dokolica i učenje starijih i doprinos nauke razumevanju procesa starenja. Treći deo odnosi se na demografske promene i starenje: starenje stanovništva u svetu, demografske promene i obrazovna očekivanja, globalne demografske projekcije starenja stanovništva u periodu od 1950-2050. i ubrzanom starenju stanovništva u Srbiji. Četvrti deo obrađuje komparativne perspektive obrazovanja starih: značaj komparacija za razumevanje učenja starih, oblikovanje svetskih iskustava u obrazovanju starih i sličnosti i razlike u koncepciji i praktičnim ostvarenjima učenja starih. Peti deo razmatra razvojne orijentacije i učenje starih: razvoj odraslih kao predmet naučnih interesovanja i teorije koje objašnjavaju učenje starijih. Peti deo odnosi se na stariju osobu kao učenika: mit o nesposobnosti starijih da uče, inteligencija i učenje i starija osoba kao učenik. Sedmi deo posvećen je obrazovnim potrebama i interesima starih: obrazovne potrebe kao temeljno pitanje andragogije, osobenosti obrazovnih potreba starije populacije i relacije interesa i starenja. U osmom delu obrađuje se izbor sadržaja i organizacija učenja starih: izbor sadržaja kao andragoški problem, područja sadržaja obrazovanja starih i organizacija učenja starih. Deveti deo posvećen je tokovima konstituisanja discipline/subdiscipline o učenju starih: terminološka i konceptualna raskršća, potreba terminološkog pročišćavanja i nastojanjima profesionalizacije područja učenja starih. U desetom delu izvedena su zaključna razmatranja.

U andragogiji, u teorijskom smislu, bilo je zapostavljeno proučavanje učenja starih. U poslednje vreme, posebno u razvijenim zemljama, u tom području desile su se, u pozitivnom smislu, bitne promene. Sve veća pažnja obraća se području učenja starih. Na to su uticali brojni faktori, a posebno naglo povećanje broja starih ljudi. Desile su se i paradigmatičke promene izvršene u andragogiji poslednjih decenija. Te promene kretale su se na pravcu od obrazovanja ka učenju. To posebno odgovara populaciji starijih. Andragogija u ovoj oblasti ima široko polje delovanja.

Starost je civilizacijski problem. Sva društva su se nosila sa problemom starosti, zavisno od njihovog razvoja i stepena kulture. Andragogija u tom bogatom istorijskom nasleđu može naći uporišta za svoje stavove prema starosti. Istorijski posmatrano moramo biti oprezni prema svim uopštavanjima, jer je položaj starih u različitim društvima zavisio od niza faktora: stepena njihove korisnosti, moći uticaja, ekonomske moći. Aktivnost kao faktor održavanja života starih duboko je ukorenjena u istoriju civilizacije. Učenje je bilo bitan faktor u životu starih. Oni su bili čuvari znanja, morala i moralnih vrednosti. Novovekovne promene donose brojne probleme koje stari ne mogu mimoći.

U proučavanju starosti susreće se veći broj nauka. Bitna odlika u proučavanju starosti jeste interdisciplinarnost. Starost i starenje proučava se u određenom društvenom kontekstu. U tradicionalnoj percepciji obrazovanja stari su izopšteni iz obrazovnog sistema i obrazovne politike. Na delu je segregacija starih od ostalog dela društva. Zadatak je nauke da pronalazi puteve da se kod starih pređe prag pasivnosti, da se doprinese da se stari osećaju potrebnim. Učenje treba da doprinese formiranju osećanja odgovornosti za sopstveni život. Starima je potrebno novo učenje, pa i odučavanje od već naučenog. U novije vreme nauke se povećano interesuju za probleme starosti. Sva naučna područja mogu dati doprinos razumevanju fenomena starosti.

Demografski podaci pokazuju da je došlo do porasta starijeg stanovništva u svim delovima sveta. Došlo je do produžavanja prosečnog čovekovog života. Produžavanje života je veće kod žena u upoređenju sa muškarcima. Demografske promene utiču na obrazovni sistem. Obrazovanje i učenje se shvataju kao osnovno ljudsko pravo i kao glavni stubovi demokratije. U savremenom svetu rastu obrazovna očekivanja starih. Podaci Ujedinjenih nacija pokazuju neravnotežu između mlađe i starije populacije. Povećava se udeo izdržavanih lica starijih godišta. Zbog toga se starost ne može zaobilaziti i ignorisati. Ona ima bitan uticaj na sve sfere društvenog života.

Saznanja o demografskim kretanjima u Srbiji su iznenađujuća i razočaravajuća. Srbija doživljava "demografski kolaps". Ona ima najstarije stanovništvo u Evropi i svetu. Brojni su razlozi koji su doveli do toga. Iznenađujuće je da nema društvenih odgovora na brojne probleme starosti. Probleme starih mogu rešavati samo oni koji će tek ući u kategoriju starih.

Andragozima je potrebno da na komparativnoj osnovi proučavaju različita strujanja i iskustva obrazovanja starih u svetu. Iskustva ne treba slepo kopirati, već kritički promišljati. Bogato iskustvo nastalo u različitim socijalnim sredinama predstavlja neiscrpan izvor za naučna promišljanja. Podatke koje smo izneli o značaju obrazovanja i učenja za kvalitet života starih ne znači da su stari danas u svetu bez problema i bez teškoća koje se graniče sa mogućnošću preživljavanja. Starije stanovništvo pogađa ozbiljno siromaštvo udruženo sa pogoršanjem zdravlja. To su prepreke njihovom aktivnom učešću u društvenom životu i obrazovnom radu. Postoje i obrazovne prepreke. Stariji u odnosu na mladu populaciju, imaju nizak nivo formalnog obrazovanja. To se posebno odnosi na žene. Potrebno je izgrađivati uslove da stariji koriste svoja znanja i potencijalnosti sa kojima raspolažu. Obrazovanje odraslih kao celina može doprineti aktivnom i uspešnom starenju.

U ovoj studiji smo posmatrali razvoj sa stanovišta učenja u starijem dobu. Ističe se iskustvo kao izvor kognitivnog razvoja, razvija se teorija iskustvenog učenja i uspostavlja kontinuitet razvoja ličnosti u životnom toku čoveka. Potvrđena je veza između razvoja sposobnosti i nivoa obrazovanja. Usvaja se stav da niko ne treba da se izgovara da ne može da uči zato što ima dosta godina. Postoji saglasnost o tome da se čovekov razvoj odlikuje osobenostima i diferencijom u pojedinim periodima života, pa i učenje treba zasnivati na principu diferencijacije. Učenje i obrazovanje je područje za vežbanje intelektualnih funkcija, što za uzvrat doprinosi intelektualnom razvoju. Postoji nekoliko teorija razvoja o odraslom dobu i to, pre svega, u okviru psihologije i andragogije. Ranije teorije na relaciji učenje-razvoj bile su formulisane na osnovu proučavanja dece i adolescenata. Ključni stav sastoji se u sledećem: da bi se razumeo ljudski razvoj mora se razumeti učenje.

Poslednjih decenija prošlog veka počela su da se prevazilaze tradicionalna shvatanja u psihologiji i pedagogiji. Prihvata se kategorija razvitka i u odraslom dobu. Uočeno je da čovek ima izvanredne mogućnosti da se menja. To ne znači da ne postoje teškoće i prepreke u učenju. U aktivnostima učenja uzimaju se u obzir i nekognitivni faktori. Skreće se pažnja na relacije inteligencije i starenja. Iznova se postavljaju pitanja da li kod odraslih sa starošću inteligencija opada. Skrenuta je pažnja na kontraverze izazvane istraživanjem inteligencije. Psihologija i andragogija nalaze se pred novim izazovima. U andragogiji se naglašava uloga iskustva u učenju starijih. To je faktor koji uspostavlja jasnu razliku između učenja dece i adolescenata i učenja odraslih u različitim periodima njihovog života. Svako iskustvo, sa stanovišta učenja, nije pozitivno. U andragogiji se razvila koncepcija samsmeravanog učenja. Njena suština je u tome da odrastao čovek preuzima odgovornost za svoje učenje. Stariji, sa stanovišta učenja, nisu homogena celina. Postoje brojne osobenosti i intergeneracijske razlike. To utiče na planiranje i programiranje, na organizaciju i evaluaciju procesa učenja. Stariji se susreću sa brojnim preprekama i teškoćama u učenju. Smanjenju tih teškoća mogu doprineti nastavnici i pomagači u učenju. Oni mogu doprineti stvaranju

pozitivne slike o mogućnostima i sposobnostima starijih da uče. Takvu sliku podržavaju i eksperimentalna istraživanja vršena u ovom području.

Obrazovne potrebe su temeljna kategorija andragogije. U andragogiji su obilježene različite teorije potreba. Harmonizacija društvenih i individualnih potreba ne teče bez protivurečnosti. Andragogiju interesuje da li se potrebe mogu vaspitavati. Reč je problemu vaspitljivosti odraslog čoveka. Poslednjih decenija XX veka proširila se teorijska osnova obrazovnih potreba starijih. Prihvaćeno je stanovište da je učenje jedan od načina za puniji i smisleniji život, sredstvo za razvijanje potencijalnosti. Formulirane su različite teorije obrazovnih potreba starijih. Teoretičari su uverenja da realizacija obrazovnih potreba za starost treba da počne u ranijim godinama života i predlažu programiranje javnog obrazovanja za starost. Na taj način lakše bi se prevladali mitovi koji vladaju o starima. U literaturi su se vodile rasprave o instrumentalnim i ekspresivnim potrebama starih. Učenje u starijim godinama niti je prvenstveno ekspresivno niti prvenstveno instrumentalno. Ono obuhvata obe orijentacije i dozvoljava susretanje i prožimanje različitih vrsta potreba. Radi se o pluralizmu obrazovnih potreba starijih. Andragogiju zanimaju i relacije interesa i starenja. U predempirijskom periodu smatralo se da interesi opadaju sa godinama. Istraživanja su pokazala da to nije tako. Nađeno je da je pored formalnog obrazovanja, starost najsnažnija karakteristika interesa. Interesi za obrazovanjem doživljavaju modifikaciju. Na interese utiču brze promene u nauci, jer one vode do zastarevanja znanja. U odnosu na interese varijanta starost ne javlja se izolovano.

Programi obrazovanja starijih zasnivaju se na brižljivo ispitivanim obrazovnim potrebama. To je onaj faktor koji pored ostalih, diferencira obrazovanje odraslih od obrazovanja mladih. Izbor sadržaja nije samo didaktički, već i filozofski problem. To pitanje i danas ostaje za raspravu: da li su izabrani sadržaji vrednost po sebi, da li postoji određena suma znanja sa kojom svako treba da se upozna bez obzira na njegovu prirodu, ko određuje koja su to znanja, koje je znanje "pravo" i "istinito". Izvori sadržaja za obrazovanje starijih nalaze se u savremenom životu, iskustvu budućih učenika, kao i u strukturi oblasti ili discipline koja se proučava. Sadržaji su deo kulturnog i naučnog nasleđa. Izbor sadržaja ima i vremensku dimenziju. U oblikovanju programa prvenstveni značaj imaju vrednosti. Program izvlači svoje ciljeve iz obrazovnih vrednosti. Tako se uspostavlja poznata trijada: vrednosti, potrebe, ciljevi. Područja sadržaja za obrazovanje starijih su veoma opsežna i raznovrsna. U toj raznovrsnosti postavlja se problem izbora prioriteta. Izbor prioriteta zavisi od svake kulturne i socijalne sredine i njenih potencijalnosti (ekonomskih, kadrovskih, obrazovnih). Javljaju se različiti "isporučioči" programa: škole i univerziteti, ustanove za obrazovanje odraslih, ustanove kulture, profesionalne organizacije, crkve i sinagoge, itd. Posebna pažnja obraća se fazi organizacije i ostvarivanja programa učenja starijih. Pri tome se uzimaju promene u senzornoj sferi, metode koje se primenjuju u ostvarivanju programa, stvaranje pozitivne klime za učenje, pomaganje u učenju do evaluacije postignutih rezultata.

Postoje različiti pristupi u konstituisanju discipline/subdiscipline koja proučava obrazovanje i učenje starih. Razlike su i konceptualne i terminološke prirode. One su posledica diferencijacije u nauci i stvaranja nove sume znanja o društvu i čoveku. Tako se izdvojila i gerontologija. I u andragogiji je moguće pratiti proces kretanja od opšteg ka posebnom. U pokušajima da se zasnuje disciplina/subdisciplina o obrazovanju i učenju starih, postojala su kolebanja. Postojeće razlike mogu se svrstati u dve orijentacije: anglosaksonsku i nemačku. One su nastale kao posledica gledanja na nauke koje proučavaju obrazovanje i učenje. U ovoj oblasti potrebno je terminološko pročišćavanje. Dva naziva su se održala: obrazovna gerontologija i gerantogogija. Prvi se učvrstio u zemljama engleskog govornog područja, a drugi u zemljama u kojima se govori nemački. Stvorena znanja dovela su do konstituisanja subdiscipline andragogije čiji je predmet proučavanje obrazovanja i učenja starih.

BIBLIOGRAFIJA

1. Александрова, М.Д. (1974), *Проблемы социальной и психологической геронтологии*, ИЛТУ.
2. Ананьев, Б.Г. (1977), *О проблемах современного человекознания*, "Наука", Москва.
3. Anderson, J.E. (1958), *Psychological Aspects of the Use of Free Time*, u: W. Donahue et al (eds.), *Free Time – Challenge of Later Maturity*, University of Michigan, Ann Arbor.
4. Andrić, V. (1976), *Kako odrasta čovjek uči*, Školska knjiga, Zagreb.
5. Apps, J.W. (1973), *Toward Working Philosophy of Adult Education*, SUPCE, Syracuse.
6. Baltes, P.B., Dittman-Kohli, F. and Dixon, R. (1984), *New Perspective on the Development of Intelligence in Adulthood: Toward a Dual Process Conception and a Model Of Selection Optimazation with Compensation*, u: P.B. Baltes and O.G. Brim (eds.), *Life – Span Development and Behavior*, Academic Press, Orlando.
7. Benne, K.D. (1957), *Some Philosophical issues in Adult Education*, *Adult Education*, Vol. VII, No.2.
8. Bogard G. (1989), *Adult Education and Social Change*, Council of Europe, Strasbourg.
9. Botwinick, J. (1977), *Intellectual Abilities*, u: J.E. Birren and K.W. Schaie (eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*, Van Nostrand Reinhold, New York.
10. Broomly, P.V. (1966), *The Psychology of Human Aging*, Penguin
11. Bulatović, R. (1985), *Mogućnost zasnivanja gerontagogije kao andragoške discipline*, *Andragogija*, broj 9-10.
12. Bulatović, R. (2001), *Dodati život godinama*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
13. Charles, D.C. (1983), *Adapting Materials Use to Physical and Psychological Changes in Older Learners*, u: J.P. Wilson (ed.), *Material for Teaching Adults: Selection Development and Use*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. Chickering, A.W. (1976), *Development change as a Major Outcome*, u: M.T. Keetow and Associates, *Experimental Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
15. Cohen, L. (1990), *Gerontology at the Crossroads*, *Learning*, Vol. V, No. 3.
16. *Collins Dictionary of the English Language*, Collins, London.
17. Comming, E. and Henry, W.E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
18. Council of Europe (1989), *European Cooperation on Education*, Strasbourg.
19. Courtenay, B. and Stevenson, R. (1983), *Avoiding the Threat of Gogymania*, *Lifelong Learning: The Adult Years*, March.
20. Crabtree, A.B. (1967), *Education – The Key to Successful Aging*, *Adult Education (USA)*, Vol. XVII, No. 3.
21. Cross K.P. (1977), *Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
22. de Bovoar, S. (1987), *Starost I*, Bigz, Beograd.
23. de Jouvenel, H. (1988), *The aging of the population in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
24. Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, MacMillan, New York.
25. Donahue, W. et al (1958), *Free time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
26. Dragović, N. (2004), *Rad i do 79. godine*, "Politika", 3. mart.
27. Đorđević, S. (1991), *Establishment of an International Institute on Aging in Yugoslavia*, Belgrade Conference, Belgrade.
28. Đorđevska-Popovska, D. (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih*, doktorska disertacija odbranjena na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Beograd.
29. Filipović V. (1965), *Filozofijski rječnik*, Matica Hrvatska, Zagreb.

30. Findeisten, D. (1990), *Pokus racionalizacije odnosa do metod univerze za tretje življensko obdobje v Ljubljani*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
31. Galbraith, M.W. (1990), *Training and Development of Future Educational Gerontologists*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
32. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
33. Gardner, H. (1990), *Art and Intelligence: A Personal Perspective*, The Arts in Education, Greeley, September.
34. Gerantological Center Subotica (1991), *Organization and Functioning of the Gerontological Center Subotica*, Belgrade Conference, Belgrade.
35. Gilford, K. (1990), *Meeting the Higher Education Challenges of An Aging Society*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
36. Guilford, J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
37. Hanselmann, H. (1951), *Andragogik, Wesen Möglichkeit, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Rotapfel Verlag, Zürich.
38. Hattion – Yeo, A. and Ohsako, T. (eds), 1999, *Intergenerational programmes: Public Policy and Research implications An International Perspective*, UNESCO, Paris.
39. Havighurst, R. (1952), *Development Tasks and Education*, David McKay, New York.
40. Havighurst, R. (1976), *Education through the Adult Life Span*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.
41. Heller A. (1984), *Everyday Life*, Koutledge, London.
42. Hiemstra, R. (1992), *Aging and Learning: An Agenda for the Future*, u: A.S. Tuijnman and Van der Kamp (eds.), *Learning Across the Lifespan – Theory, Research, Policies*, Pergamon Press, Oxford.
43. Houle, C.O. (1961), *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*, University of Wisconsin Press, Madison.
44. Houle, C.O. (1972), *The Design of Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
45. Hubbard, L.M. (1976), *Retirement: Third age or second career?* Convergence, Vol. IX, No. 3.
46. Huberman, A.M. (1974), *Some Models of Adult Learning and Adult Change*, Council of Europe, Strasbourg.
47. Hulicka, I.M. and Roberts Gounard, B. (1982), *Geropsychological Research on Learning and Memory: Implication for Programming*, u: M.A. Okun (ed), *Programs of Older Adults*, Jossey – Bass, San Francisco.
48. Hunter, W.W. *Preretirement Education and Planing*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning of Aging*, AEA of the USA, Washington.
49. Ivić, I. (1969), *Razvoj čovekove mogućnosti*, Kulturni život, 5-6.
50. Jarvis P. (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
51. Jarvis, P. (1978), *Knowledge and Curriculum in Adult Education: A Sociological Approach*, Adult Education (Br.), Vol. 51, No. 4.
52. Jarvis, P. (1990), *Trends in Education and Gerontology*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
53. Johnstone, W.J. and Rivera, R.J. (1965), *Volunters for Learning*, Adline Publishing Co., Chicago.
54. Kačavenda-Radić N. (1989): *Slobodno vreme i obrazovanje*, Zavod za udžbenike, Beograd.
55. Kačavenda-Radić N. (1992), *Refleksije o/i slobodnog vremena*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
56. Карсаевская, Т.В. и Шаталов А.Т. (1978), *Философские аспекты Геронтологии*, "Наука", Москва.
57. Kidd J.R. (1959), *How Adult Learn*, Association Press, New York.

58. Kidd, J.R. (1973), *Learning and Society*, CAAE, Toronto.
59. Knowles M.S. (1975), *Self-Directed Learning*, Follet, Chicago.
60. Knowles M.S. (1973), *Issues in Adult Learning Psychology*, Pasar, Vol. 1, No. 3.
61. Knowles, M.S. (1970), *The Modern Practice in Adult Education*, Association Press, New York.
62. Knox, A. (1993), *Strengthening Adult and Confinuing Education*, Jossey – Bass, San Francisco.
63. Knox, A.B. (1977), *Adult Development and Learning*, Jossey – Bass, San Francisco.
64. Knox, B. (1968), *Interests in Adult Education*, Journal of Learning Disabilities, Vol. 1, No. 2.
65. Knudson, R.S. (1979), *Humangogy Anyone?*, Adult Education, Vol. 29, No. 4.
66. Knudson, R.S. (1980), *An Alternative Aproach to the Andragogy/Pedagogy Issue*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 3, No. 8.
67. Komenski J.A. (1954), *Velika didaktika*, SPDJ, Beograd.
68. Kong, Sh.L. (1974), *China educates the people – Ocean*, Convergence, Vol. VII, No. 3.
69. Kosberg, J.I., Sohn, K. and Sheppard, H.L. (1991), *International Imperatives for Gerontological Education*, Educational Gerontology, Vol. 17, No. 5.
70. Krajnc, A. (1990), *Razvoj univerze za tretje življensko obdobje v Sloveniji*, Gerantološki zbornik 1989, Beograd.
71. Krajnc, A. (1992), *Univerza za tretje življensko obdobje*, Bilten, Ljubljana.
72. Kujundžić, N. (1978), *Antropogogija*, "Pedagogija", br. 4.
73. Kujundžić, N. (1985), *Education for the Elderly* u: N. Šoljan (ed.), Adult Education in Yugoslav Society, Andragoški centar, Zagreb.
74. Kujundžić, N. (1985), *Obrazovanje starih ljudi - Stanje, razvoj i perspektive*, Andragogija, br. 1-3.
75. Kunsala, K. (1971), *Preparing for retirement*, Adult Education in Finland, No. 4, 1971.
76. Lebel, J. (1978), *Beyond Andragogy to Gerogy*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 1, No. 9.
77. Lehman, T. and Lester, V. (1978), *Adult Learners in the Context of Adult Development*, Washington.
78. Linden M.E. (1958): *Preparation for Leisure of Late Maturity*, u: W. Donahue et al (eds.), Free Time – Challange of Later Maturity, University of Michigan, Ann Arbor
79. Ljubić A. (2004), *Žene nam ne ostaju trudne*, "Viva", br. 158.
80. Lorge, I. (1966), *Thordike's Contributions to the Psychology of Learning of Adults*, u: Basic Education for the Disadvantaged Adult, Boston.
81. Lowy L. and O'Coonor D. (1986), *Why Education for the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
82. MacLean J.R., *The Challange of Leisure in Later Maturity*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), Learning of Aging, AEA of the USA, Washington.
83. Marcus, E. (1972), *Factors Affecting the Self-Image of the Older-Age Learner*, ERIC, Microfishe.
84. Marshall, D. (1974), *Living the Later Years*, Convergence, Vol. VII, No. 3.
85. Mason, W.D. (1971), *Community Program in Education for Aging*, u S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), Learning for Aging, AEA of the USA, Washington.
86. McClusky, H.Y. (1971), *Education for Aging: The Scope of the Field and Perspective for the Future* u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), Learning for Ageing, AEA of the U.S.A. Washington.
87. Medić S. (1991), *Experiences and Perspectives on the Education for older people in Yugoslavia*, Belgrade conference, Belgrade.

88. Medić S. (1991), *The Concept of the University of the Third Age*, Belgrade Conference, Belgrade.
89. Medić S. (1993), *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
90. Medić, M. (1987), *Socijalna andragogija kao područje andragoških studija*, u: Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji, Katedra za andragogiju i SADJ, Beograd.
91. Medić, S. (1990), *Obrazovanje starih: stanje, mogućnosti i potrebe*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
92. Medić, S. (1990), *Univerzitet za treće životno doba*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
93. Merriam, Sh.B. and Caffarella, R.S. (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey – Bass, San Francisco.
94. Mirnin, S. and Wainterger, M.B. (2001), *The Demographs of Population Aging*, United Nations Population Bulletin, No. 42/43.
95. Moody H.R. (1976), *Philosophical Presupposition of Education for Old Age*, Education Gerontology, No. 1, 1976.
96. Neugarten, B.L. (1963), *Personality Changes During the Adult Years*, i: R.G. Kuhlen (ed.), *Psychological Backgrounds of Adult Education*, CSLA, Chicago.
97. Ogrizović, M. (1963), *Problemi andragogije*, SNSH, Zagreb.
98. Orlović, V. i Pejatović, A. (1990), *Stari govore (istraživanja na teritoriji potkopaoničkih sela)*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
99. Pastuović N. (1998), *Rasprave*, u: Jelenc Z. (ur.), *Vseživljensko izobražavanje in vseživljensko učenje*, ACS, Ljubljana.
100. Peers, R. (1926), *Some Applications of Educational Theory to Adult Education*, The Journal of Adult Education, Vol. I, No. 1.
101. Pejatović A. (2003), *Obrazovanje i kvalitet života odraslih*, doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
102. Penev, G. (2002), *Demografsko starenje u Srbiji, Evropi i svetu u drugoj polovini 20. veka i perspektiva za 21. vek*, Šesti gerontološki kongres Jugoslavije, Vrnjačka Banja, 2002.
103. Peterson, D.A. (1976), *Educational Gerontology: The State of Art*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.
104. Peterson, D.A. and Orgren, R.A. (1982), *Issues in Educational Programming for Older Adults*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
105. Piskulidi-Čolanović, S. (1991), *The Old in Educationol Missions of TV Belgrade*, Belgrade Conference, Belgrade.
106. Pöggeler, P. (1975), *Eltern und Elternbildung – Eine empirische Untersuchung*, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, No. 2.
107. Pongrac S. (1990), *Koncept obrazovanja zaposlenih u predmirovinskom razdoblju*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
108. Republički zavod za statistiku (2003), *Srbija u brojkama 2003*, Beograd.
109. Рубакин А. (1979), *Похвала старости*, Советская Россия, Москва.
110. Samolovčev, B. (1966), *Pojam i premet andragogije*, u: Osnovi andragogije, Zavod za udžbenike, Sarajevo.
111. Samolovčev, B. (1963), *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Znanje, Zagreb.
112. Samolovčev, B. (1979), *Andragogija kao nauka*, u: B. Samolovčev, H. Muradbegović, *Opšta andragogija, "Veselin Masleša"*, Sarajevo.
113. Savićević, D. (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Republički zavod za unapređenje školstva, Titograd.

114. Savićević, D. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
115. Savićević, D. (1991), *Savremena shvatanja andragogije*, Prosveta, Beograd.
116. Savićević, D. (1992), *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
117. Savićević, D. (2002), *Filozofski osnovi andragogije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
118. Schaie, K.W. and Willis, S.L. (1986), *Adult Development and Aging*, Little Brown, Boston.
119. Schonfield, D. and Robertson, B.A. (1975), *Memory, Storage and Aging*, u: D.B. Lumsden, R.A. Sherron (eds.), *Experimental Studies in Adult Learning and Memory*, Hemisphere, Washington.
120. Schreiber, J.J.S. (1981), *Svetski izazov*, Globus, Zagreb.
121. Setsio, K. (1993), *Senior Citizen Studies in an Era of Lifelong Education*, u: N. Masatoshi et al (eds.), *The State of Continuing Education in Japan*, Nihon University, Tokyo.
122. Shane, P. (1990), *Pogled na socijalnu i obrazovnu politiku i službe za stare u SAD*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
123. Smiljanić, V. (1979), *Psihologija starenja*, Nolit, Beograd.
124. Spencer, B. (1980), *Overcoming the Age Bias in Continuing Education*, u: G.G. Darkenwald, G.A. Larson, *Reaching Hard to Reach Adults*, Jossey Bass, San Francisco.
125. Sperman, C. (1927), *What is Really Wrong with Adults?*, *The Journal of Adult Education*, Vol. I, No. 1.
126. Stanford, E.P. and Pritchard, D.C. (1978), *Elderly, Program for the IEHE*, Vol. 2, 1978.
127. Stenberg, R.J. (1985), *Beyond I.Q.: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
128. Степанова, Е.И. (1972), *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, НИИООБ, Ленинград.
129. Strong, E.K. (1951), *Permanence of Interests Scores over 22 Years*, *Journal of Applied Psychology*, No. 35.
130. Šekspir V. (1938), *Kako vam drago*, Srpska književna zadruga, Beograd.
131. Špan, M. i Čurin, J. (1999), *Treća životna dob i obrazovanje u Hrvatskoj*, *Obrazovanje odraslih*, br. 1-2, 1999.
132. Thorndike, E.L. (1928), *Adult Learning*, MacMilan, New York.
133. Tibbits C. (1958), *Preface*, u: W. Donahue et al, *Free Time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
134. Tough, A. (1971), *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, OISE, Toronto.
135. Turner, E. (1988), *Plan za jednu novu visoku školu*, *Pregled*, Br.240, Beograd.
136. Ujedinjene nacije (2003), *Zajednička procena situacije za Srbiju i Crnu Goru*, Beograd.
137. UNESCO, Institute for Education (1997), *Adult Learning and Aging Populations*, Confintea, Hamburg.
138. United Nations (1982), *Aging in All Nations*, New York.
139. United Nations, Population Division (2002), *World Population Aging: 1950-2050*, United Nations.
140. Van den Hoven, R. (1989), *The Gilde – project*, Netherlands' Institute on Care and Wellbeing, Utrecht.
141. Vlaović – Vasiljević, D. (1991), *Specific Experience of Institutions for Social Care of Eldery in the field of Educational*, Belgrade Conference, Belgrade.

142. *Vybranè Spisy Jana Amose Komenskèho* (1966), Svezak IV, statni Pedagogicke nakladatelstvi, Praha.
143. Welford, A.T. (1958), *Aging and Human Skills*, Oxford.
144. Willis, S.L. (1982), *Concepts from Life Span Development Psychology: Implication for Programing*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey Bass, San Francisco.
145. Withnal, A., Charnley, A. and Osborn, M. (1980), *Review of Existing Rescarch in Adult and Continuing Education*, Vol. II, NIAE, Leicester.
146. Yamada, M. (1994), *Samousmereno učenje odraslih za brigu o starima u komunikativnim integracijskim odnosima*, Andragoške studije, Vol. 1, br. 1-2.
147. Živanić, S. (1991), *University for third age – the State of Affairs*, Belgrade Conference, Belgrade.
148. Živanić, S. i Semjonov, I. (1991), *Univerzitet za treće doba – od ideje do realizacije*, u: *Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih*, IPA, Beograd.

149. Bibliografija

150. Александрова, М.Д. (1974), *Проблемы социальной и психологической геронтологии*, ИЛТУ.
151. Ананьев, Б.Г. (1977), *О проблемах современного человекознания*, "Наука", Москва.
152. Anderson, J.E. (1958), *Psychological Aspects of the Use of Free Time*, u: W. Donahue et al (eds.), *Free Time – Challange of Later Maturity*, University of Michigan, Ann Arbor.
153. Andrilović, V. (1976), *Kako odrastao čovjek uči*, Školska knjiga, Zagreb.
154. Apps, J.W. (1973), *Toward Working Philosophy of Adult Education*, SUPCE, Syracuse.
155. Baltes, P.B., Dittman-Kohli, F. and Dixon, R. (1984), *New Perspective on the Development of Intelligence in Adulthood: Toward a Dual Process Conception and a Model Of Selection Optimazation with Compensation*, u: P.B. Baltes and O.G. Brim (eds.), *Life – Span Development and Behavior*, Academic Press, Orlando.
156. Benne, K.D. (1957), *Some Philosophical issues in Adult Education*, *Adult Education*, Vol. VII, No.2.
157. Bogard G. (1989), *Adult Education and Social Change*, Council of Europe, Strasbourg.
158. Botwinick, J. (1977), *Intellectual Abilities*, u: J.E. Birren and K.W. Schaie (eds.), *Handbook of the Psychology of Aging*, Van Nostrand Reinhold, New York.
159. Broomly, P.V. (1966), *The Psychology of Human Aging*, Penguin
160. Bulatović, R. (1985), *Mogućnost zasnivanja gerontagogije kao andragoške discipline*, *Andragogija*, broj 9-10.
161. Bulatović, R. (2001), *Dodati život godina*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
162. Charles, D.C. (1983), *Adapting Materials Use to Physical and Psychological Changes in Older Learners*, u: J.P. Wilson (ed.), *Material for Teaching Adults: Selection Development and Use*, Jossey-Bass, San Francisco.
163. Chickering, A.W. (1976), *Development change as a Major Outcome*, u: M.T. Keetow and Associates, *Experimental Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
164. Cohen, L. (1990), *Gerontology at the Crossroads*, *Learning*, Vol. V, No. 3.
165. *Collins Dictionary of the English Language*, Collins, London.
166. Comming, E. and Henry, W.E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
167. Council of Europe (1989), *European Cooperation on Education*, Strasbourg.
168. Courtenay, B. and Stevenson, R. (1983), *Avoiding the Threat of Gogymania*, *Lifelong Learning: The Adult Years*, March.

169. Crabtree, A.B. (1967), *Education – The Key to Successful Aging*, Adult Education (USA), Vol. XVII, No. 3.
170. Cross K.P. (1977), *Lifelong Learner*, Simon and Schuster, New York.
171. de Bovoar, S. (1987), *Starost I*, Bigz, Beograd.
172. de Jouvenel, H. (1988), *The aging of the population in Europe*, Council of Europe, Strasbourg.
173. Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, MacMillan, New York.
174. Donahue, W. et al (1958), *Free time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
175. Dragović, N. (2004), *Rad i do 79. godine*, "Politika", 3. mart.
176. Đorđević, S. (1991), *Establishment of an International Institute on Aging in Yugoslavia*, Belgrade Conference, Belgrade.
177. Đorđevska-Popovska, D. (1990), *Mogućnosti i potrebe obrazovanja starih*, doktorska disertacija odbranjena na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Beograd.
178. Filipović V. (1965), *Filozofijski rječnik*, Matica Hrvatska, Zagreb.
179. Findeisten, D. (1990), *Pokus racionalizacije odnosa do metod univerze za tretje življensko obdobje v Ljubljani*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
180. Galbraith, M.W. (1990), *Training and Development of Future Educational Gerontologists*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
181. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
182. Gardner, H. (1990), *Art and Intelligence: A Personal Perspective*, The Arts in Education, Greeley, September.
183. Gerantological Center Subotica (1991), *Organization and Functioning of the Gerontological Center Subotica*, Belgrade Conference, Belgrade.
184. Gilford, K. (1990), *Meeting the Higher Education Challenges of An Aging Society*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
185. Guilford, J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
186. Hanselmann, H. (1951), *Andragogik, Wesen Möglichkeit, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Rotapfel Verlag, Zürich.
187. Hattion – Yeo, A. and Ohsako, T. (eds), 1999, *Intergenerational programmes: Public Policy and Research implications An International Perspective*, UNESCO, Paris.
188. Havighurst, R. (1952), *Development Tasks and Education*, David McKay, New York.
189. Havighurst, R. (1976), *Education through the Adult Life Span*, Educational Gerontology, Vol. 1, No. 1.
190. Heller A. (1984), *Everyday Life*, Koutledge, London.
191. Hiemstra, R. (1992), *Aging and Learning: An Agenda for the Future*, u: A.S. Tuijnman and Van der Kamp (eds.), *Learning Across the Lifespan – Theory, Research, Policies*, Pergamon Press, Oxford.
192. Houle, C.O. (1961), *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*, University of Wisconsin Press, Madison.
193. Houle, C.O. (1972), *The Design of Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
194. Hubbard, L.M. (1976), *Retirement: Third age or second career?* Convergence, Vol. IX, No. 3.
195. Huberman, A.M. (1974), *Some Models of Adult Learning and Adult Change*, Council of Europe, Strasbourg.
196. Hulicka, I.M. and Roberts Gounard, B. (1982), *Geropsychological Research on Learning and Memory: Implication for Programming*, u: M.A. Okun (ed), *Programs of Older Adults*, Jossey – Bass, San Francisco.
197. Hunter, W.W. *Preretirement Education and Planing*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning of Aging*, AEA of the USA, Washington.

198. Ivić, I. (1969), *Razvoj čovekove mogućnosti*, Kulturni život, 5-6.
199. Jarvis P. (1992), *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
200. Jarvis, P. (1978), *Knowledge and Curriculum in Adult Education: A Sociological Approach*, Adult Education (Br.), Vol. 51, No. 4.
201. Jarvis, P. (1990), *Trends in Education and Gerontology*, Educational Gerontology, Vol. 16, No. 4.
202. Johnstone, W.J. and Rivera, R.J. (1965), *Volunteers for Learning*, Adline Publishing Co., Chicago.
203. Kačavenda-Radić N. (1989): *Slobodno vreme i obrazovanje*, Zavod za udžbenike, Beograd.
204. Kačavenda-Radić N. (1992), *Refleksije o/i slobodnog vremena*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
205. Карсаевская, Т.В. и Шаталов А.Т. (1978), *Философские аспекты Геронтологии*, "Наука", Москва.
206. Kidd J.R. (1959), *How Adult Learn*, Association Press, New York.
207. Kidd, J.R. (1973), *Learning and Society*, CAAE, Toronto.
208. Knowles M.S. (1975), *Self-Directed Learning*, Follet, Chicago.
209. Knowles M.S. (1973), *Issues in Adult Learning Psychology*, Pasar, Vol. 1, No. 3.
210. Knowles, M.S. (1970), *The Modern Practice in Adult Education*, Association Press, New York.
211. Knox, A. (1993), *Strengthening Adult and Confinuing Education*, Jossey – Bass, San Francisco.
212. Knox, A.B. (1977), *Adult Development and Learning*, Jossey – Bass, San Francisco.
213. Knox, B. (1968), *Interests in Adult Education*, Journal of Learning Disabilities, Vol. 1, No. 2.
214. Knudson, R.S. (1979), *Humangogy Anyone?*, Adult Education, Vol. 29, No. 4.
215. Knudson, R.S. (1980), *An Alternative Aproach to the Andragogy/Pedagogy Issue*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 3, No. 8.
216. Komenski J.A. (1954), *Velika didaktika*, SPDJ, Beograd.
217. Kong, Sh.L. (1974), *China educates the people – Ocean*, Convergence, Vol. VII, No. 3.
218. Kosberg, J.I., Sohn, K. and Sheppard, H.L. (1991), *International Imperatives for Gerontological Education*, Educational Gerontology, Vol. 17, No. 5.
219. Krajnc, A. (1990), *Razvoj univerze za tretje življensko obdobje v Sloveniji*, Gerantološki zbornik 1989, Beograd.
220. Krajnc, A. (1992), *Univerza za tretje življensko obdobje*, Bilten, Ljubljana.
221. Kujundžić, N. (1978), *Antropogogija*, "Pedagogija", br. 4.
222. Kujundžić, N. (1985), *Education for the Elderly* u: N. Šoljan (ed.), *Adult Education in Yugoslav Society*, Andragoški centar, Zagreb.
223. Kujundžić, N. (1985), *Obrazovanje starih ljudi - Stanje, razvoj i perspektive*, Andragogija, br. 1-3.
224. Kunsala, K. (1971), *Preparing for retirement*, Adult Education in Finland, No. 4, 1971.
225. Lebel, J. (1978), *Beyond Andragogy to Gerogy*, Lifelong Learning: The Adult Years, Vol. 1, No. 9.
226. Lehman, T. and Lester, V. (1978), *Adult Learners in the Context of Adult Development*, Washington.
227. Linden M.E. (1958): *Preparation for Leisure of Late Maturity*, u: W. Donahue et al (eds.), *Free Time – Challange of Later Maturity*, University of Michigan, Ann Arbor
228. Ljubić A. (2004), *Žene nam ne ostaju trudne*, "Viva", br. 158.
229. Lorge, I. (1966), *Thordike's Contributions to the Psychology of Learning of Adults*, u: *Basic Education for the Disadvantaged Adult*, Boston.

230. Lowy L. and O'Coonor D. (1986), *Why Education for the Later Years?*, Lexington Books, Lexington.
231. MacLean J.R., *The Challenge of Leisure in Later Maturity*, u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning of Aging*, AEA of the USA, Washington.
232. Marcus, E. (1972), *Factors Affecting the Self-Image of the Older-Age Learner*, ERIC, Microfiche.
233. Marshall, D. (1974), *Living the Later Years*, *Convergence*, Vol. VII, No. 3.
234. Mason, W.D. (1971), *Community Program in Education for Aging*, u S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning for Aging*, AEA of the USA, Washington.
235. McClusky, H.Y. (1971), *Education for Aging: The Scope of the Field and Perspective for the Future* u: S. Grabowski and W.D. Mason (eds.), *Learning for Ageing*, AEA of the U.S.A. Washington.
236. Medić S. (1991), *Experiences and Perspectives on the Education for older people in Yugoslavia*, Belgrade conference, Belgrade.
237. Medić S. (1991), *The Concept of the University of the Third Age*, Belgrade Conference, Belgrade.
238. Medić S. (1993), *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
239. Medić, M. (1987), *Socijalna andragogija kao područje andragoških studija*, u: Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji, Katedra za andragogiju i SADJ, Beograd.
240. Medić, S. (1990), *Obrazovanje starih: stanje, mogućnosti i potrebe*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
241. Medić, S. (1990), *Univerzitet za treće životno doba*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
242. Merriam, Sh.B. and Caffarella, R.S. (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey – Bass, San Francisco.
243. Mirnin, S. and Wainterger, M.B. (2001), *The Demographs of Population Aging*, United Nations Population Bulletin, No. 42/43.
244. Moody H.R. (1976), *Philosophical Presupposition of Education for Old Age*, *Education Gerontology*, No. 1, 1976.
245. Neugarten, B.L. (1963), *Personality Changes During the Adult Years*, i: R.G. Kuhlen (ed.), *Psychological Backgrounds of Adult Education*, CSLA, Chicago.
246. Ogrizović, M. (1963), *Problemi andragogije*, SNSH, Zagreb.
247. Orlović, V. i Pejatović, A. (1990), *Stari govore (istraživanja na teritoriji potkopaoničkih sela)*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
248. Pastuović N. (1998), *Rasprave*, u: Jelenc Z. (ur.), *Vseživljensko izobražavanje in vseživljensko učenje*, ACS, Ljubljana.
249. Peers, R. (1926), *Some Applications of Educational Theory to Adult Education*, *The Journal of Adult Education*, Vol. I, No. 1.
250. Pejatović A. (2003), *Obrazovanje i kvalitet života odraslih*, doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu u Beogradu.
251. Penev, G. (2002), *Demografsko starenje u Srbiji, Evropi i svetu u drugoj polovini 20. veka i perspektiva za 21. vek*, Šesti gerontološki kongres Jugoslavije, Vrnjačka Banja, 2002.
252. Peterson, D.A. (1976), *Educational Gerontology: The State of Art*, *Educational Gerontology*, Vol. 1, No. 1.
253. Peterson, D.A. and Orgren, R.A. (1982), *Issues in Educational Programming for Older Adults*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
254. Piskulidi-Čolanović, S. (1991), *The Old in Educationol Missions of TV Belgrade*, Belgrade Conference, Belgrade.

255. Pöggeler, P. (1975), *Eltern und Elternbildung – Eine empirische Untersuchung*, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, No. 2.
256. Pongrac S. (1990), *Koncept obrazovanja zaposlenih u predmirovinskom razdoblju*, Gerontološki zbornik 1989, Beograd.
257. Republički zavod za statistiku (2003), *Srbija u brojkama 2003*, Beograd.
258. Рубакин А. (1979), *Похвала старости*, Советская Россия, Москва.
259. Samolovčev, B. (1966), *Pojam i premet andragogije*, u: Osnovi andragogije, Zavod za udžbenike, Sarajevo.
260. Samolovčev, B. (1963), *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Znanje, Zagreb.
261. Samolovčev, B. (1979), *Andragogija kao nauka*, u: B. Samolovčev, H. Muradbegović, Opšta andragogija, "Veselin Masleša", Sarajevo.
262. Savićević, D. (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Republički zavod za unapređenje školstva, Titograd.
263. Savićević, D. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
264. Savićević, D. (1991), *Savremena shvatanja andragogije*, Prosveta, Beograd.
265. Savićević, D. (1992), *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
266. Savićević, D. (2002), *Filozofski osnovi andragogije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
267. Schaie, K.W. and Willis, S.L. (1986), *Adult Development and Aging*, Little Brown, Boston.
268. Schonfield, D. and Robertson, B.A. (1975), *Memory, Storage and Aging*, u: D.B. Lumsden, R.A. Sherron (eds.), *Experimental Studies in Adult Learning and Memory*, Hemisphere, Washington.
269. Schreiber, J.J.S. (1981), *Svetski izazov*, Globus, Zagreb.
270. Setsio, K. (1993), *Senior Citizen Studies in an Era of Lifelong Education*, u: N. Masatoshi et al (eds.), *The State of Continuing Education in Japan*, Nihon University, Tokyo.
271. Shane, P. (1990), *Pogled na socijalnu i obrazovnu politiku i službe za stare u SAD*, Gerontološki zbornik '89, Beograd.
272. Smiljanić, V. (1979), *Psihologija starenja*, Nolit, Beograd.
273. Spencer, B. (1980), *Overcoming the Age Bias in Continuing Education*, u: G.G. Darkenwald, G.A. Larson, *Reaching Hard to Reach Adults*, Jossey Bass, San Francisco.
274. Sperman, C. (1927), *What is Really Wrong with Adults?*, *The Journal of Adult Education*, Vol. I, No. 1.
275. Stanford, E.P. and Pritchard, D.C. (1978), *Elderly, Program for the IEHE*, Vol. 2, 1978.
276. Stenberg, R.J. (1985), *Beyond I.Q.: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
277. Степанова, Е.И. (1972), *Возрастные особенности умственной деятельности взрослых*, НИИООВ, Ленинград.
278. Strong, E.K. (1951), *Permanence of Interests Scores over 22 Years*, *Journal of Applied Psychology*, No. 35.
279. Špan, M. i Čurin, J. (1999), *Treća životna dob i obrazovanje u Hrvatskoj*, *Obrazovanje odraslih*, br. 1-2, 1999.
280. Thorndike, E.L. (1928), *Adult Learning*, MacMilan, New York.
281. Tibbits C. (1958), *Preface*, u: W. Donahue et al, *Free Time – Challenge to Later Maturity*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
282. Tough, A. (1971), *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, OISE, Toronto.

283. Turner, E. (1988), *Plan za jednu novu visoku školu*, Pregled, Br.240, Beograd.
284. Ujedinjene nacije (2003), *Zajednička procena situacije za Srbiju i Crnu Goru*, Beograd.
285. UNESCO, Institute for Education (1997), *Adult Learning and Aging Populations*, Confintea, Hamburg.
286. United Nations (1982), *Aging in All Nations*, New York.
287. United Nations, Population Division (2002), *World Population Aging: 1950-2050*, United Nations.
288. Van den Hoven, R. (1989), *The Gilde – project*, Netherlands' Institute on Care and Wellbeing, Utrecht.
289. Vlaović – Vasiljević, D. (1991), *Specific Experience of Institutions for Social Care of Elderty in the field of Educational*, Belgrade Conference, Belgrade.
290. *Vybranè Spisy Jana Amose Komenskèho* (1966), Svezak IV, statni Pedagogicke nakladatelstvi, Praha.
291. Welford, A.T. (1958), *Aging and Human Skills*, Oxford.
292. Willis, S.L. (1982), *Concepts from Life Span Development Psychology: Implication for Programing*, u: M.A. Okun (ed.), *Programs for Older Adults*, Jossey Bass, San Francisco.
293. Withnal, A., Charnley, A. and Osborn, M. (1980), *Review of Existing Rescarch in Adult and Continuing Education*, Vol. II, NIAE, Leicester.
294. Yamada, M. (1994), *Samousmereno učenje odraslih za brigu o starima u komunikativnim integracijskim odnosima*, Andragoške studije, Vol. 1, br. 1-2.
295. Živanić, S. (1991), *University for third age – the State of Affairs*, Belgrade Conference, Belgrade.
296. Živanić, S. i Semjonov, I. (1991), *Univerzitet za treće doba – od ideje do realizacije*, u: *Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih*, IPA, Beograd.

Summary

This study considers the relation between learning and aging. This is an area that has attracted considerable scientific interest in the past several decades. The problem is approached in an interdisciplinary manner and within the framework of the philosophy of lifelong learning. Besides an introduction, the book *Learning and Aging* includes ten parts. Part one is devoted to old age as a civilizational problem: old age as a historical category, from gerontocracy to gerontophobia and what the new century brings to old age. Part two considers the social and scientific foundations of aging: the social basis of aging, relation between working and aging, leisure and learning by the aged, and the contribution of science to the understanding of the process of aging. Part three refers to demographic changes and aging: aging of the world's population, demographic changes and educational expectations, global demographic projections of aging of the population in the period from 1950 to 2050, and the accelerated trend in aging of the population in Serbia. Part four considers comparative perspectives of education for the elderly: the significance of comparison for understanding learning by the elderly, shaping of world experiences in education for the elderly and similarities and differences in the understanding and practical achievements in learning by the elderly. Part five discusses directions of development and learning by the elderly: development of the elderly as a subject of scientific interest and theories that explain learning by the elderly. Part six refers to the elderly person as a student: the myth of the inability of the elderly to learn, intelligence and learning and the elderly person as a student. Part seven is devoted to the educational needs and interests of the elderly: educational needs as a fundamental issue in andragogy, characteristics of the educational needs of the elderly population and relations between interest and aging. Part eight discusses the choice of content and organization of learning by the elderly: the choice of content as an andragogic problem, the spheres of content in education for the elderly and organization of learning by the elderly. Part nine is devoted to trends in the establishment of the discipline/subdiscipline of learning by the elderly: terminological and conceptual crossroads, the need for clarification of terminology and efforts on setting professional standards in the area of learning by the elderly. Concluding considerations are presented in part ten.

From a theoretical perspective, the investigation of learning by the elderly has been ignored in andragogy. In recent times, especially in developed countries, significant changes have occurred for the better in this area. Increasing attention is being devoted to the area of learning by the elderly. Numerous factors have influenced this, especially the sudden increase in the number of the elderly. Paradigmatic changes have also occurred in andragogy in the past decades. These changes followed the orientation from education to learning. This especially favors the elderly population. In this respect andragogy includes a wide area of investigation.

Old age is a civilizational problem. All societies dealt with the problem of old age, depending on their development and cultural level. In this wealthy historical heritage, andragogy can find support for its positions with respect to old age. From a historical perspective, we must be wary of all generalizations, as the position of the elderly in different societies depended on a series of factors: the degree of their usefulness, power of influence, and economic power. Activity as a reflection of the life of the elderly is deeply rooted in the history of civilization. Learning was a significant factor in the lives of the elderly. They were the guardians of knowledge, morals and moral values. Changes of the new age bring numerous problems that the elderly cannot ignore.

A large number of scientific disciplines converge in the investigation of old age. An important characteristic in the studying of old age is its interdisciplinary nature. Old age and aging is considered within a specific social context. In the tradition perception of education,

the elderly are excluded from the educational system and educational policy. What is at work is the segregation of the elderly from the rest of society. It is the task of science to discover ways of overcoming the barrier of passivity in the elderly, to contribute to a sense of usefulness among the elderly. Learning should contribute to creating a sense of responsibility for one's life. The elderly need new learning, and even unlearning of the already learned. In recent times, various sciences are increasingly interested in the problems of old age. All scientific disciplines can contribute to the understanding of the phenomenon of old age.

Demographic data indicates that there is an increase in the elderly population in all parts of the world. The average human life has been prolonged, with women living longer than men. Demographic changes have an effect on the educational system, as education and learning are considered basic human rights and as the main pillars of democracy. In the modern world the educational expectations of the elderly are also increasing. United Nations data indicates a misbalance between the populations of the young and the elderly, with the proportion of supported elderly persons being on the rise. Old age cannot be overlooked and ignored, as it has a significant influence on all spheres of the life of man and society.

Information on demographic trends in Serbia is both surprising and disappointing. Serbia is undergoing a demographic collapse. It has the oldest population in Europe and the world. The reasons for this are numerous. It is surprising that the social responses to the numerous problems of old age are in place. The problems of the elderly can only be solved by those people who will themselves one day join the category of the elderly.

Andragogues need to study different trends and experiences of education of the elderly in the world using comparative methods. Experiences should not be copied blindly, but should be considered critically. The vast experiences found in different social environments represent an endless source for scientific investigation. The information we presented about the importance of education and learning to the quality of life of the elderly does not mean that the elderly in the world today are without problems and difficulties that verge on mere survival. The elderly population is affected by grave poverty, coupled with deterioration in health. These are barriers to their active participation in social life and educational work. There are also educational barriers. The elderly, in comparison to the younger population, have a low level of formal education. This is particularly true for women. Conditions must be developed for the elderly to use the knowledge and potentials that they possess. Adult education as a whole can contribute to active and successful aging.

We considered development in this study from the perspective of learning during old age. Experience is considered as a source of cognitive development, a theory of experiential learning is developed, and continuity in the development of the personality during the life cycle is established. The relationship between the development of abilities and the level of education is confirmed. The position is adopted that no one should use the excuse that they cannot learn because they are too old. There is agreement that human development is characterized by traits and differences particular to different periods in life, and learning should therefore also be based on the principle of differentiation. Learning and education is a field for exercising intellectual functions, which in return contributes to intellectual development. There are several theories of development for the period of adulthood, above all within psychology and andragogy. Earlier theories on the relation between learning and development were formulated on the basis of studying children and adolescents. The key position consists of the following: in order to understand human development, it is necessary to understand learning.

Over the last decades of the previous century traditional understandings of psychology and andragogy have been surpassed. The category of development during old age has become accepted. It has been observed that man has extraordinary capacities for change. This does not mean that difficulties and barriers to learning do not exist. Non-cognitive factors are also

taken into account in learning activities. Attention is drawn to the relationship between intelligence and aging. Once again questions are being asked whether among the elderly intelligence drops off with age. Attention is drawn to the controversy created by research of intelligence. Psychology and andragogy are facing new challenges. In andragogy, the role of experience in learning by the elderly is emphasized. This is a factor that represents the key difference between learning among children and adolescents and learning by adults during different periods in their lives. Not all experiences are positive from the point of view of learning. The concept of self-directed learning has been developed in andragogy. The basis of this approach is that an adult assumes responsibility for his/her learning. At the same time, adults do not represent a homogenous whole from the perspective of learning. There are numerous particularities and differences among different generations. This affects planning and program creation, organization and evolution of the learning process. The elderly face numerous difficulties and barriers in learning. Teachers and facilitators can greatly contribute to diminishing these difficulties. They can contribute to the creation of a positive image of the learning capacities and abilities of the elderly. Experimental research conducted in this area also supports this view.

Educational needs are a fundamental category in andragogy. There are various needs theories in andragogy. The harmonization between social and individual needs is not without its contradictions. Andragogy is interested in whether needs can be educated. The problem at issue is the educability of adults. In the last decade of the 20th century the theoretical basis of educational needs of the elderly became widespread. It has become the accepted view that learning is one of the ways to a fuller and more meaningful life, a tool for developing potentials. Different theories on the educational needs of the elderly were formulated. Theorists believe that the realization of the educational needs of the elderly must begin in earlier years, and they propose the programming of public education that will be geared toward old age. This will make it easier to overcome the myths that exist about the elderly. Literature on this subject includes discussions on instrumental and expressive needs of the elderly. Learning in old age is neither predominantly expressive, nor predominantly instrumental. It includes both orientations and permits for the convergence and intertwining of various types of needs, which implies pluralism in the educational needs of the elderly. Andragogy is also interested in the relationship between interests and aging. During the pre-empirical period it was believed that interests waned with years. Research has shown this not to be true. It has been established that the strongest characteristic of interests, besides formal education, is old age. Interests for education undergo modification. Rapid changes in science affect interests, for they result in outdating of knowledge. With relation to interests, old age does not appear as isolated.

Educational programs for the elderly are based on carefully researched educational needs. This is the factor that, among others, differentiates adult education from education of the young. The choice of content does not only represent a didactic problem, but a philosophical one as well. This issue still remains open for discussion: does the chosen content represent a value in itself, is there a certain sum of knowledge with which everyone should be acquainted, regardless of their nature, who decides what that knowledge will be, which knowledge is “right” and “true”. The sources of the content in the education of the elderly lie in modern life, in the experience of future students, as well as in the structure of the topic or discipline to be studied. Contents are part of cultural and scientific heritage, where the choice of content also has a temporal dimension. Values are of primary importance in the shaping of programs. A program draws its objectives from educational values. This results in a familiar triad: values, needs, objectives. The spheres of content for the education of the elderly are very broad and varied. The problem of choice of priorities becomes topical amid such diversity. The choice of priorities depends on each cultural and social environment and

its potentials (economic, human resources, educational). Hence there are different “deliverers” of programs: schools and universities, adult educational institutions, cultural institutions, professional organizations, churches and synagogues, etc. Special attention is given to the stages of organization and realization of learning programs for the elderly. Consideration is given to changes in the sensory sphere, to methods used in realizing programs, creation of a positive learning climate, assistance in learning, all the way to evaluation of achieved results.

There are various approaches in establishing the discipline/subdiscipline that investigates education and learning of the elderly. Differences are both conceptual and terminological in nature. They are the consequence of differentiation in science and the creation of a new sum of knowledge about society and man. Hence, gerontology has become a separate discipline. In andragogy it is also possible to observe the process of progress from the general to the specific. There was hesitation in the initial attempts of establishing the discipline/subdiscipline of education and learning of the elderly. The existing differences could be categorized into two orientations: the Anglo-Saxon and the German orientations. They came about as the result of different approaches to the sciences that investigate education and learning. There is a need for clarification of terminology in this subject area. Two terms have survived: educational gerontology and gerontagogy. The first one has become established in English speaking countries, while the latter has become established in German speaking countries. Summary

This study considers the relation between learning and aging. This is an area that has attracted considerable scientific interest in the past several decades. The problem is approached in an interdisciplinary manner and within the framework of the philosophy of lifelong learning. Besides an introduction, the book *Learning and Aging* includes ten parts. Part one is devoted to old age as a civilizational problem: old age as a historical category, from gerontocracy to gerontophobia and what the new century brings to old age. Part two considers the social and scientific foundations of aging: the social basis of aging, relation between working and aging, leisure and learning by the aged, and the contribution of science to the understanding of the process of aging. Part three refers to demographic changes and aging: aging of the world’s population, demographic changes and educational expectations, global demographic projections of aging of the population in the period from 1950 to 2050, and the accelerated trend in aging of the population in Serbia. Part four considers comparative perspectives of education for the elderly: the significance of comparison for understanding learning by the elderly, shaping of world experiences in education for the elderly and similarities and differences in the understanding and practical achievements in learning by the elderly. Part five discusses directions of development and learning by the elderly: development of the elderly as a subject of scientific interest and theories that explain learning by the elderly. Part six refers to the elderly person as a student: the myth of the inability of the elderly to learn, intelligence and learning and the elderly person as a student. Part seven is devoted to the educational needs and interests of the elderly: educational needs as a fundamental issue in andragogy, characteristics of the educational needs of the elderly population and relations between interest and aging. Part eight discusses the choice of content and organization of learning by the elderly: the choice of content as an andragogic problem, the spheres of content in education for the elderly and organization of learning by the elderly. Part nine is devoted to trends in the establishment of the discipline/subdiscipline of learning by the elderly: terminological and conceptual crossroads, the need for clarification of terminology and efforts on setting professional standards in the area of learning by the elderly. Concluding considerations are presented in part ten.

From a theoretical perspective, the investigation of learning by the elderly has been ignored in andragogy. In recent times, especially in developed countries, significant changes have occurred for the better in this area. Increasing attention is being devoted to the area of learning by the elderly. Numerous factors have influenced this, especially the sudden increase in the number of the elderly. Paradigmatic changes have also occurred in andragogy in the past decades. These changes followed the orientation from education to learning. This especially favors the elderly population. In this respect andragogy includes a wide area of investigation.

Old age is a civilizational problem. All societies dealt with the problem of old age, depending on their development and cultural level. In this wealthy historical heritage, andragogy can find support for its positions with respect to old age. From a historical perspective, we must be wary of all generalizations, as the position of the elderly in different societies depended on a series of factors: the degree of their usefulness, power of influence, and economic power. Activity as a reflection of the life of the elderly is deeply rooted in the history of civilization. Learning was a significant factor in the lives of the elderly. They were the guardians of knowledge, morals and moral values. Changes of the new age bring numerous problems that the elderly cannot ignore.

A large number of scientific disciplines converge in the investigation of old age. An important characteristic in the studying of old age is its interdisciplinary nature. Old age and aging is considered within a specific social context. In the tradition perception of education, the elderly are excluded from the educational system and educational policy. What is at work is the segregation of the elderly from the rest of society. It is the task of science to discover ways of overcoming the barrier of passivity in the elderly, to contribute to a sense of usefulness among the elderly. Learning should contribute to creating a sense of responsibility for one's life. The elderly need new learning, and even unlearning of the already learned. In recent times, various sciences are increasingly interested in the problems of old age. All scientific disciplines can contribute to the understanding of the phenomenon of old age.

Demographic data indicates that there is an increase in the elderly population in all parts of the world. The average human life has been prolonged, with women living longer than men. Demographic changes have an effect on the educational system, as education and learning are considered basic human rights and as the main pillars of democracy. In the modern world the educational expectations of the elderly are also increasing. United Nations data indicates a misbalance between the populations of the young and the elderly, with the proportion of supported elderly persons being on the rise. Old age cannot be overlooked and ignored, as it has a significant influence on all spheres of the life of man and society.

Information on demographic trends in Serbia is both surprising and disappointing. Serbia is undergoing a demographic collapse. It has the oldest population in Europe and the world. The reasons for this are numerous. It is surprising that the social responses to the numerous problems of old age are in place. The problems of the elderly can only be solved by those people who will themselves one day join the category of the elderly.

Andragogues need to study different trends and experiences of education of the elderly in the world using comparative methods. Experiences should not be copied blindly, but should be considered critically. The vast experiences found in different social environments represent an endless source for scientific investigation. The information we presented about the importance of education and learning to the quality of life of the elderly does not mean that the elderly in the world today are without problems and difficulties that verge on mere survival. The elderly population is affected by grave poverty, coupled with deterioration in health. These are barriers to their active participation in social life and educational work. There are also educational barriers. The elderly, in comparison to the younger population, have a low level of formal education. This is particularly true for women. Conditions must be

developed for the elderly to use the knowledge and potentials that they possess. Adult education as a whole can contribute to active and successful aging.

We considered development in this study from the perspective of learning during old age. Experience is considered as a source of cognitive development, a theory of experiential learning is developed, and continuity in the development of the personality during the life cycle is established. The relationship between the development of abilities and the level of education is confirmed. The position is adopted that no one should use the excuse that they cannot learn because they are too old. There is agreement that human development is characterized by traits and differences particular to different periods in life, and learning should therefore also be based on the principle of differentiation. Learning and education is a field for exercising intellectual functions, which in return contributes to intellectual development. There are several theories of development for the period of adulthood, above all within psychology and andragogy. Earlier theories on the relation between learning and development were formulated on the basis of studying children and adolescents. The key position consists of the following: in order to understand human development, it is necessary to understand learning.

Over the last decades of the previous century traditional understandings of psychology and andragogy have been surpassed. The category of development during old age has become accepted. It has been observed that man has extraordinary capacities for change. This does not mean that difficulties and barriers to learning do not exist. Non-cognitive factors are also taken into account in learning activities. Attention is drawn to the relationship between intelligence and aging. Once again questions are being asked whether among the elderly intelligence drops off with age. Attention is drawn to the controversy created by research of intelligence. Psychology and andragogy are facing new challenges. In andragogy, the role of experience in learning by the elderly is emphasized. This is a factor that represents the key difference between learning among children and adolescents and learning by adults during different periods in their lives. Not all experiences are positive from the point of view of learning. The concept of self-directed learning has been developed in andragogy. The basis of this approach is that an adult assumes responsibility for his/her learning. At the same time, adults do not represent a homogenous whole from the perspective of learning. There are numerous particularities and differences among different generations. This affects planning and program creation, organization and evolution of the learning process. The elderly face numerous difficulties and barriers in learning. Teachers and facilitators can greatly contribute to diminishing these difficulties. They can contribute to the creation of a positive image of the learning capacities and abilities of the elderly. Experimental research conducted in this area also supports this view.

Educational needs are a fundamental category in andragogy. There are various needs theories in andragogy. The harmonization between social and individual needs is not without its contradictions. Andragogy is interested in whether needs can be educated. The problem at issue is the educability of adults. In the last decade of the 20th century the theoretical basis of educational needs of the elderly became widespread. It has become the accepted view that learning is one of the ways to a fuller and more meaningful life, a tool for developing potentials. Different theories on the educational needs of the elderly were formulated. Theorists believe that the realization of the educational needs of the elderly must begin in earlier years, and they propose the programming of public education that will be geared toward old age. This will make it easier to overcome the myths that exist about the elderly. Literature on this subject includes discussions on instrumental and expressive needs of the elderly. Learning in old age is neither predominantly expressive, nor predominantly instrumental. It includes both orientations and permits for the convergence and intertwining of various types of needs, which implies pluralism in the educational needs of the elderly.

Andragogy is also interested in the relationship between interests and aging. During the pre-empirical period it was believed that interests waned with years. Research has shown this not to be true. It has been established that the strongest characteristic of interests, besides formal education, is old age. Interests for education undergo modification. Rapid changes in science affect interests, for they result in outdatedness of knowledge. With relation to interests, old age does not appear as isolated.

Educational programs for the elderly are based on carefully researched educational needs. This is the factor that, among others, differentiates adult education from education of the young. The choice of content does not only represent a didactic problem, but a philosophical one as well. This issue still remains open for discussion: does the chosen content represent a value in itself, is there a certain sum of knowledge with which everyone should be acquainted, regardless of their nature, who decides what that knowledge will be, which knowledge is “right” and “true”. The sources of the content in the education of the elderly lie in modern life, in the experience of future students, as well as in the structure of the topic or discipline to be studied. Contents are part of cultural and scientific heritage, where the choice of content also has a temporal dimension. Values are of primary importance in the shaping of programs. A program draws its objectives from educational values. This results in a familiar triad: values, needs, objectives. The spheres of content for the education of the elderly are very broad and varied. The problem of choice of priorities becomes topical amid such diversity. The choice of priorities depends on each cultural and social environment and its potentials (economic, human resources, educational). Hence there are different “deliverers” of programs: schools and universities, adult educational institutions, cultural institutions, professional organizations, churches and synagogues, etc. Special attention is given to the stages of organization and realization of learning programs for the elderly. Consideration is given to changes in the sensory sphere, to methods used in realizing programs, creation of a positive learning climate, assistance in learning, all the way to evaluation of achieved results.

There are various approaches in establishing the discipline/subdiscipline that investigates education and learning of the elderly. Differences are both conceptual and terminological in nature. They are the consequence of differentiation in science and the creation of a new sum of knowledge about society and man. Hence, gerontology has become a separate discipline. In andragogy it is also possible to observe the process of progress from the general to the specific. There was hesitation in the initial attempts of establishing the discipline/subdiscipline of education and learning of the elderly. The existing differences could be categorized into two orientations: the Anglo-Saxon and the German orientations. They came about as the result of different approaches to the sciences that investigate education and learning. There is a need for clarification of terminology in this subject area. Two terms have survived: educational gerontology and gerontagogy. The first one has become established in English speaking countries, while the latter has become established in German speaking countries. The resulting knowledge has led to the creation of a subdiscipline of andragogy whose subject of investigation is education and learning of the elderly.

The resulting knowledge has led to the creation of a subdiscipline of andragogy whose subject of investigation is education and learning of the elderly.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Geb **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Gebiet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen der Philosophie des Lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in

Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungsperspektive sind die Älteren aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschengrundrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens

entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden

Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritätenauswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts- Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw. eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprechenden Gebieten und die zweite in den Deutschsprechenden Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Gebiet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen

der Philosophie des lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein

lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungspersonen sind die Älteren aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschenrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend

betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritätenauswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts-Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen

gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw. eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprechenden Gebieten und die zweite in den Deutschsprechenden Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Gebiet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen der Philosophie des Lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in

der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungsperzeption sind die Älteren

aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschengrundrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und

dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritätenauswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts-Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und

über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw. eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprechenden Gebieten und die zweite in den Deutschsprechenden Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.

iet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen der Philosophie des Lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren

Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungsperspektive sind die Älteren aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschengrundrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Gebiet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen der Philosophie des Lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die

gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungssperzeption sind die Älteren aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschengrundrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre

Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen

werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritäten Auswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts-Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw. eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprechenden Gebieten und die zweite in den Deutschsprechenden Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen dem Lernen und dem Altwerden. Das ist ein Gebiet, für welches sich die Wissenschaft erst seit einigen Jahrzehnten interessiert. Das Problem wird interdisziplinär und im Rahmen der Philosophie des Lebenslangen Lernens abgehandelt. Neben dem einführenden Text ist das Buch „Lernen und Altwerden“ in zehn Kapiteln untergliedert. Das erste Kapitel widmet sich dem Alter als einem zivilisatorischen Problem: das Alter als geschichtliche Kategorie, von der Gerontokratie bis zur Gerontophobie und was das neue Jahrhundert dem Alter mitbringt. In dem zweiten Kapitel werden die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Grundlagen des Alterns behandelt: die gesellschaftlichen Grundlagen des Alterns, die Beziehungen zwischen der Arbeit und dem Altwerden, die Muße und das Lernen der Älteren sowie der wissenschaftliche Beitrag zu dem Verständnis des Alternsprozesses. Das dritte Kapitel bezieht sich auf die demographischen Wandlungen und das Altwerden: die Bevölkerungsalterung in der Welt, die demographischen Wandlungen und die Bildungserwartungen, die globalen demographischen Auswirkungen der Bevölkerungsalterung in dem Zeitraum von 1950 bis 2050 und die rapide Bevölkerungsalterung in Serbien. Das vierte Kapitel bearbeitet die vergleichenden Perspektiven der Altenbildung: die Bedeutung der Vergleichsverfahren für das Verständnis der Lernprozesse der Älteren, die

Gestaltung der internationalen auf dem Gebiet der Altenbildung gewonnenen Erfahrungen sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Konzeptes und der Praxis des Seniorenlernens. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Entwicklungseinstellungen und dem Lernen der Älteren: die Erwachsenenentwicklung als Gegenstand der wissenschaftlichen Interessen und die Theorien, die das Lernen der Älteren erklären. Das sechste Kapitel bezieht sich auf den älteren Menschen als den Lernenden: der Mythos über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen, die Intelligenz und das Lernen und der ältere Mensch als der Lernende. Das siebte Kapitel widmet sich den Bildungsbedürfnissen und –interessen der Älteren: die Bildungsbedürfnisse als Grundfrage der Andragogik, die Besonderheiten der Bildungsbedürfnisse der älteren Population und die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In dem achten Kapitel werden die Inhaltsauswahl und die Lernorganisation der Älteren behandelt. Das neunte Kapitel widmet sich der Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die das Lernen der Älteren zum Gegenstand hat: die terminologischen und konzeptuellen Scheidewege, der Bedarf an einer terminologischen Klärung und das Streben nach der Professionalisierung der Altenbildung. In dem zehnten Kapitel werden die Schlussfolgerungen abgeleitet.

Die Forschung der Altenbildung wurde in der Andragogik im theoretischen Sinne vernachlässigt. In der letzten Zeit kam es zum wesentlichen Wandel auf diesem Gebiet. Immer mehr Aufmerksamkeit wird dem Gebiet der Altenbildung geschenkt. Dazu haben viele Faktoren beigetragen, insbesondere die Zunahme der Altenbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist es auch zu paradigmatischen Wandlungen in der Andragogik gekommen. Die Wandlungen bewegten sich in Richtung Bildung zum Lernen. Das ist gerade der Population der Älteren angemessen. Auf diesem Gebiet hat die Andragogik einen großen Wirkungsbereich.

Das Alter ist ein zivilisatorisches Problem. Jede Gesellschaft, abhängig von ihrer Entwicklung und Kulturstufe, hat sich mit dem Problem des Alters getragen. Aus dem reichen historischen Erbe kann die Andragogik die Stützpunkte für ihre Stellungnahmen zu dem Alter finden. Geschichtlich gesehen muss man gegen alle Verallgemeinerungen vorsichtig sein, weil die Lage der älteren Menschen in verschiedenen Gesellschaften von einer Reihe der Faktoren, wie der Stufe ihrer Nützlichkeit und der Einfluss- und Wirtschaftsmacht abhing. Die Aktivität als ein lebenserhaltender Faktor der Älteren ist tief in der Geschichte der Zivilisation eingewurzelt. Das Lernen war ein bedeutender Faktor im Leben der Älteren. Sie waren die Hüter des Wissens, der Moral und der moralischen Werte. Die Neuzeitwandlungen bringen viele Probleme mit, die auch von den Älteren nicht zu vermeiden sind.

Bei der Forschung des Alters stößt man auf viele Wissenschaften. Die Interdisziplinarität ist ein charakteristisches Merkmal der Altersforschung. Das Alter und das Altwerden werden jeweils in einem bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhang erforscht. In der traditionellen Bildungssperzeption sind die Älteren aus dem Bildungssystem und –politik ausgesondert. Es handelt sich um die Segregation der Älteren seitens der anderen Gesellschaftsgruppen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Wege zur Überschreitung der Passivitätsschwelle bei den Älteren zu finden und dazu zu bringen, dass sich die Älteren für nützlich halten. Das Lernen sollte zu dem Verantwortungsgefühl für das eigene Leben beitragen. Die

Älteren brauchen ein neues Lernen, sogar das Abgewöhnen von dem früher Gelernten. In der letzten Zeit zeigt die Wissenschaft ein starkes Interesse für die Altersprobleme. Alle Wissenschaftsgebiete können ihre Beiträge zu dem Altersphänomenverständnis leisten.

Demographische Daten zeigen, dass es zu einer Zunahme der älteren Bevölkerung in der ganzen Welt gekommen ist. Die Lebenserwartungen wurden im Durchschnitt verlängert. Im Vergleich zu den Männern sind sie länger bei den Frauen. Die demografischen Wandlungen beeinflussen das Bildungssystem. Die Bildung und das Lernen werden als Menschengrundrechte und als Stützpunkte der Demokratie betrachtet. Heutzutage wachsen die Bildungserwartungen der Älteren. Die Daten der UNO zeigen ein Ungleichgewicht zwischen der jüngeren und der älteren Bevölkerung. Der Anteil der Fürsorge beziehenden älteren Menschen ist immer größer. Das Alter kann man weder vermeiden noch ignorieren. Es übt einen bedeutenden Einfluss auf alle Sphären des Menschenlebens und der Gesellschaft aus.

Die Erkenntnisse über die demographischen Bewegungen in Serbien sind überraschend und enttäuschend. Serbien hat einen „demographischen Kollaps“ erlitten. Es hat die älteste Bevölkerung sowohl in Europa als auch in der Welt. Viele Gründe haben das verursacht. Überraschenderweise gibt es gesellschaftliche Antworten auf zahlreiche Altersprobleme. Die Probleme der älteren Menschen können nur von denjenigen gelöst werden, die erst in diese Kategorie einzureihen sind.

Die verschiedenen Weltströmungen und -erfahrungen bezüglich der Altenbildung sollten von den Andragogen auf komparativer Basis erforscht werden. Die Erfahrungen sind nicht nachzuahmen, sondern kritisch durchzudenken. Die reichen in den unterschiedlichen sozialen Umgebungen gewonnenen Erfahrungen stellen eine unerschöpfliche Quelle der wissenschaftlichen Überlegungen. Die in dieser Studie präsentierten Daten über die Bedeutung der Bildung und des Lernens für die Lebensqualität der Älteren bedeuten aber nicht, dass die älteren Menschen keine Probleme und keine Schwierigkeiten, die manchmal an den Überlebensmöglichkeiten grenzen, haben. Die ältere Bevölkerung wird durch die Armut und die damit verbundene Gesundheitsverschlechterung besorgniserregend betroffen. Sie stellen Hindernisse für ihre aktive Teilnahme sowohl an dem Gesellschaftsleben als auch an der Bildung dar. Es bestehen aber auch die Bildungshindernisse. Die Älteren haben im Vergleich zu der jüngeren Bevölkerung ein niedrigeres Niveau der formalen Ausbildung. Das bezieht sich insbesondere auf die Frauen. Man muss die Voraussetzungen schaffen, damit die Älteren ihre Kenntnisse und ihre verfügbaren Fähigkeiten verwenden können. Die Erwachsenenbildung kann im Großen und Ganzen zu einem aktiven und erfolgreichen Altern beitragen.

In der vorliegenden Studie wird die Entwicklung unter dem Aspekt des Lernens im hohen Lebensalter betrachtet. Hervorgehoben wird die Erfahrung als die Quelle der kognitiven Entwicklung. Es wird die Theorie des Erfahrungslernens entwickelt und die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf des Menschen gebildet. Bestätigt wurde die Beziehung zwischen der Fähigkeitsentwicklung und dem Bildungsniveau. Es wird die Stellungnahme akzeptiert, dass niemand das Alter als

Ausrede für das Nichtlernen benutzen sollte. Man ist zur Übereinstimmung gekommen, dass die Entwicklung des Menschen durch die spezifischen Merkmale und die Differenzierung in den einzelnen Lebensabschnitten geprägt wird. Das Lernen und die Bildung stellen ein Gebiet für das Anregen der intellektuellen Fähigkeiten dar. Es bestehen in erster Linie im Rahmen der Psychologie und der Andragogik einige Theorien über die Entwicklung im hohen Lebensalter. Die früher erfassten Theorien über die Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung wurden durch die Kinder- und Adoleszentenforschung aufgebaut. Der Ausgangspunkt besteht im Folgenden: um die Menschenentwicklung zu begreifen, muss man das Lernen verstehen.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen

über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritätenauswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts-Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw. eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei

Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprachigen Gebieten und die zweite in den Deutschsprachigen Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts fing man an, die traditionellen Auffassungen der Psychologie und der Pädagogik zu überwinden. Akzeptiert wird die Entwicklungskategorie auch im Erwachsenenalter. Man hat eingesehen, dass der Mensch über die hervorragenden Möglichkeiten verfügt, sich selbst zu ändern. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Lernschwierigkeiten und –hindernisse gibt. Bei den Lernaktivitäten werden auch die nichtkognitiven Faktoren berücksichtigt. Erneut wird die Frage gestellt, ob der Intelligenzgrad bei den Erwachsenen mit dem Lebensalter fällt. Es wurde die Aufmerksamkeit auf die durch Intelligenzforschung hervorgerufenen Kontroversen gelenkt. Neue Herausforderungen an die Psychologie und die Andragogik. Betont wird die Rolle der Erfahrung beim Seniorenlernen. Das ist ein Faktor, der einen klaren Unterschied zwischen dem Kinder- und Adoleszentenlernen und dem Seniorenlernen in den unterschiedlichen Abschnitten ihres Lebens macht. Jede Erfahrung ist unter dem Gesichtspunkt des Lernens nicht positiv. In der Andragogik wurde das Konzept des selbst gerichteten Lernens entwickelt. Der Kern dieses Konzeptes besteht darin, dass der Erwachsene die Verantwortung für sein Lernen übernimmt. Die Älteren stellen unter dem Aspekt des Lernens keine homogene Einheit. Es bestehen zahlreiche Eigentümlichkeiten und Generationsunterschiede, die auf das Vorhaben und Programm, sowie auf die Organisation und Evaluierung des Lernprozesses einen Einfluss ausüben. Bei dem Lernen stoßen die Älteren auf zahlreiche Hindernisse und Schwierigkeiten. Die Lehrer und Lernhelfer können teilweise diese Probleme beseitigen und bei den älteren Menschen ein positives Bild von ihren Lernmöglichkeiten und –fähigkeiten machen. Solch ein Bild wird auch durch die experimentellen Forschungen auf diesem Gebiet unterstützt.

Die Bildungsbedürfnisse stellen die Grundkategorie der Andragogik dar. In der Andragogik wurden verschiedene Theorien der Bildungsbedürfnisse gestaltet. Die gegenseitige Anpassung der gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse stößt auf Widersprüche. Die Andragogik interessiert sich dafür, ob die Bedürfnisse erzogen werden können. Es handelt sich um die Erziehbarkeit des Erwachsenen. Die theoretische Basis der Bildungsbedürfnisse der Älteren hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erweitert. Angenommen wurde die

Stellungnahme, dass das Lernen einen der Wege zu dem sinnreichen Leben und dem Wohlbefinden, sowohl das Mittel für die Entwicklung der potentiellen Fähigkeiten darstellt. Es wurden die verschiedenen Theorien über die Bildungsbedürfnisse der Älteren aufgebaut. Theoretiker sind überzeugt, dass man mit dem Entgegenkommen den Bildungsbedürfnissen für das Alter in den früheren Lebensabschnitten anfangen sollte. Sie haben vorgeschlagen, ein Programm der öffentlichen Altenbildung zusammenzustellen. Auf diese Weise werden die Mythen über die Unfähigkeit der Älteren zum Lernen leichter beseitigt. In der Literatur wurden die instrumentellen und expressiven Bedürfnisse der Älteren erörtert. Das Lernen im hohen Alter ist weder vor allem expressiv noch in erster Linie instrumentell. Es umfasst die beiden Orientierungen und erlaubt, dass sie sich kreuzen und durchdringen. Es handelt sich um die Vielfalt der Bildungsbedürfnisse der Älteren. Die Andragogik interessiert sich für die Beziehung zwischen dem Interesse und dem Altwerden. In der vorempirischen Periode wurde gemeint, dass die Interessen mit den Jahren kleiner werden. Die Forschungen haben etwas Anderes bewiesen. Es wurde erfunden, dass neben der formalen Bildung das Interesse am stärksten durch das Alter geprägt wird. Die Bildungsinteressen erfahren eine Modifikation. Die Interessen werden durch die schnellen Wissenschaftswandlungen beeinflusst, weil sie zur Veralterung des Wissens beitragen. In Hinsicht auf die Interessen kommt die Variante Alter nicht getrennt vor.

Die Bildungsprogramme für die Älteren kommen den sorgfältig geprüften Bildungsbedürfnissen entgegen. Das ist einer der Faktoren, der die Erwachsenenbildung von der Bildung der Jugendlichen trennt. Die Inhaltsauswahl ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch philosophisches Problem. Über diese Frage lässt sich auch heute diskutieren bzw. ob die gewählten Inhalte einen Wert an sich darstellen, ob es eine Wissensquote gibt, mit welcher jeder vertraut sein sollte, wer die entsprechenden Wissen bestimmt, welches Wissen „richtig“ und „wahrhaft“ ist. Die Inhaltsquellen für die Altenbildung befinden sich im Alltag, in den Erfahrungen der künftigen Lernenden, sowie im Aufbau des Gebiets bzw. der zu erforschenden Disziplin. Die Lerninhalte sind Bestandteil des Kultur- und Wissenschaftserbes. Die Inhaltsauswahl hat auch eine Zeitdimension. Die Werte sind von der entscheidenden Bedeutung bei der Programmgestaltung. Aus den Bildungswerten werden Programmziele gesetzt. So wird die bekannte Triade aus Werten, Bedürfnissen und Zielen zusammengesetzt. Die Inhaltsgebiete der Altenbildung sind sehr umfangreich und verschiedenartig. In dieser Verschiedengestaltigkeit entsteht das Problem der Prioritätenauswahl, die von jeder Kultur- und Sozialumgebung und ihrem Wirtschafts-Personal- und Bildungspotential abhängt. Es kommen verschiedene „Lieferanten“ der Bildungsprogramme vor: Schulen und Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Berufsorganisationen, Kirchen und Synagogen, u. a. Die besondere Aufmerksamkeit wird auf die Phase des Aufbaues und der Verwirklichung der Lernprogramme für die älteren Menschen gerichtet. Dabei werden die Änderungen in der sensorischen Sphäre berücksichtigt, die Methoden für die Verwirklichung der Programme verwendet und ein effektives Lernklima geschaffen, bei dem Lernen bis zur Evaluierung der erreichten Ergebnisse geholfen.

Es bestehen die verschiedenen Ansätze zur Konstituierung einer Disziplin bzw. einer Teildisziplin, die sich mit der Bildung und dem Lernen der Älteren beschäftigt. Die unterscheiden sich nicht nur konzeptuell sondern auch terminologisch. Die Wissenschaftsdifferenzierungen und die neuen Wissen über die Gesellschaft und über den Menschen haben das veranlasst. So hat sich auch die Gerontologie getrennt. Auch in der Andragogik kann man den Bewegungsprozess von dem Allgemeinen zu dem Besonderen beobachten. Es gab Schwankungen in den Versuchen, eine Disziplin bzw.

eine Teildisziplin zu konstituieren. Die bestehenden Unterschiede sind in zwei Orientierungen einzuordnen: in die anglosächsische und die deutsche. Dieses Gebiet ist einer terminologischen Klärung bedürftig. Zwei Bezeichnungen haben sich erhalten: die Bildungsgerontologie und Gerontogogie. Die erste wurde in den Englischsprechenden Gebieten und die zweite in den Deutschsprechenden Gebieten verankert. Die gewonnenen Erkenntnisse führten zur Konstituierung einer Teildisziplin der Andragogik, die die Bildung und das Lernen der Älteren zum Gegenstand ihrer Forschungen hat.