



O autoru

Jovan Miljković, rođen je 1978. godine u Zemunu. Osnovne studije andragogije završio je 2004. godine na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Na istom fakultetu je magistrirao 2009. godine sa tezom *Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih*, i doktorirao 2015. na temu *Evropska obrazovna politika i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih*.

Trenutno je zaposlen kao docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Autor je više desetina naučnih radova iz oblasti Menadžmenta, marketinga i liderstva u obrazovanju odraslih; Politika obrazovanja odraslih; Sistema i organizacije obrazovanja odraslih; Funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih i ključnih kompetencija.

Jovan Miljković

SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH: POGLED IZ KONTEKSTA



SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH: POGLED IZ KONTEKSTA

**Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu**

Jovan Miljković

**Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz
konteksta**

Beograd, 2019.

Jovan Miljković
SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH: POGLED IZ KONTEKSTA

Izdavač
Institut za pedagogiju i andragogiju

Za izdavača
prof. dr Živka Krnjaja

Recenzenti
dr Šefika Alibabić
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
dr Katarina Popović
vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
dr Željko Bralić
vanredni profesor Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu

Lektura i korektura
Jelena Jović Miljković

Dizajn korica
Marija Jović Pačariz

Prevod zaključnih razmatranja
mr Ana Popović Pecić

Štampa
ARAK štamparija

ISBN
978-86-80712-31-4

COBISS.SR-ID 281842700

Tiraž
100

Monografija „Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz konteksta“ nastala je kao rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060; 2011-2019), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

SADRŽAJ

Predgovor	5
-----------------	---

I deo

Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz teorijskog konteksta

1. Obrazovanje odraslih	11
2. Sistem obrazovanja odraslih	21
2.1. Pojam i klasifikacije sistema	21
2.2. Pojam sistema obrazovanja odraslih	26
2.3. Kibernetičke osnove sistema obrazovanja odraslih	36
2.4. Okolina sistema obrazovanja odraslih	48
2.5. Podsystemi sistema obrazovanja odraslih	60

II deo

Rađanje sistema obrazovanja odraslih u Srbiji: pogled iz društveno-istorijskog konteksta

1. Periodizacija razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji	71
2. Ka sistemu obrazovanja odraslih u Srbiji, od začetaka moderne srpske države (1804) do njene pune nezavisnosti (1878)	75
2.1. Opšte okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1878)	75
2.2. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1878)	84
2.2.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1839)	85
2.2.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1804 – 1839).....	96
2.3.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1839 – 1858)	104
2.3.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1839 – 1858)	113
2.4.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1858 – 1878)	124
2.4.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1858 – 1878)	130
3. Ka sistemu obrazovanja odraslih u Srbiji, od nezavisnosti Srbije (1878) do formiranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (1918)	143
3.1. Opšte okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1878 – 1918).....	143

3.2. Operativno okruženje „sistema” obrazovanja odraslih u Srbiji (1878. – 1918.)	152
3.3. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1878 – 1918).....	164
Zaključna razmatranja	178
Summary	189
Bibliografija	199
Index shema	204
Index tabela	204

Predgovor

Pojava, razvoj i prihvatanje obrazovanja odraslih u nekom društvu uvek idu u pravcu diverzifikacije, usložnjavanja i povezivanja obrazovanja sa svim segmentima društva, sve dok se ne uobliču u dinamičku, koherentnu formu sistema, koja ima snažnu dijalektičku vezu sa okruženjem u kojem je ponikla. Veza je dvojaka: sistem obrazovanja odraslih se menja sa okruženjem u kojem je ponikao, u isto vreme utičući na promenu samoga okruženja. S obzirom na to da u svetu ne postoje dva identična sistema obrazovanja odraslih i da je njegovo formiranje osobeno i specifično za svako okruženje, ovom monografijom smo želeli da istražimo okolnosti i uslove geneze obrazovanja odraslih u Srbiji tokom prvih sto godina njene moderne istorije. U želji da istražimo i opišemo razvoj sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, istraživali smo javljanje i evoluciju njegovih strukturalnih elemenata, funkcionalnost veza koje postoje između samih elemenata sistema, kao i između elemenata sistema i njihovog višedimenzionalnog i višenivovskog okruženja. Pokušali smo da fokusiramo *pogled na kontekst* u kojem je sistem obrazovanja odraslih začet i u kojem se razvijao, kao i da naglasimo njegovu neraskidivu vezu sa elementima okruženja u kojem je ponikao i višeznačnost funkcija koje obrazovanje odraslih ima za sve svoje aktere. Kontekst iz kojeg smo posmatrali sistem obrazovanja odraslih je dvojak: sve pojave smo gledali kroz prizmu kibernetičkog modela sistema, koristeći društveno-istorijski pristup. Najveći izazov sa kojim smo se susretali prilikom korišćenja kibernetičkog modela sistema u kontekstu obrazovanja odraslih, bila je opasnost od redukcionizma i preterane simplifikacije fenomena obrazovanja odraslih na elemente korišćenog modela. Bojali smo se da nam kibernetički model ne ‘osakati’ obrazovanje odraslih, da ga ne liši onoga što je suštinsko, a to je *značenje*. Kako bi to izbegli, koristili smo istorijski pristup, sa možda prenaplašenim opisom okruženja u kome se, i za koga, sistem obrazovanja odraslih razvijao. Najveći problem sa kojim smo

se susreli tokom korišćenja ovog pristupa, pored malog i oskudnog broja podataka je vrlo upečatljiva ideološka orijentisanost autora koji su se bavili obrazovanjem odraslih u periodu koji smo posmatrali. Pokušali smo da čitamo i „između redova“ u želji da razumemo i njihove pozicije, i da izbegnemo jednostranost, a prikažemo različite ideološke pozicije, iz čijeg sukoba se i uprkos kojim, rađao sistem obrazovanja odraslih.

Monografija se sastoji iz dve veće celine. U prvom delu monografije, koji je naslovljen kao *Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz teorijskog konteksta*, sagledali smo različita određenja *obrazovanja odraslih*, u kontekstu fenomena učenja i obrazovanja, ali i u kontekstu fenomena odraslosti. Nakon toga smo pristupili određenju pojma sistema obrazovanja odraslih, koje smo započeli razmatranjem pojma *sistema*, kao i dosadašnjih *klasifikacija* ovoga pojma. U nastavku poglavlja, pažnju smo usmerili na definisanje sistema obrazovanja odraslih, kao i na vezu ovog pojma sa bliskim mu pojmovima poput politike, koncepcije i strategije. Dalje sagledavanje sistema obrazovanja odraslih kretalo se u pravcu njegovog smeštanja u kibernetički model sistema, sa detaljnijim razmatranjem ključnih elemenata: ulaza, izlaza, procesa, povratne sprege, i posebnom pažnjom usmerenom na fenomen okoline sistema, kao njegovoj osnovnoj determinanti. Prvi deo monografije smo završili sa razlaganjem sistema obrazovanja odraslih na podsisteme obrazovanja odraslih, kao i na njihove dalje konstituente.

Drugi deo monografije je usmeren na istraživanje razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, koji započinjemo njegovom periodizacijom, gde smo analizirali dosadašnje klasifikacije faza razvoja sistema obrazovanja odraslih, i u kontestu novih uvida, ali i sa određene vremenske distance, dopunili ih, restrukturirajući već postojeće. U drugom delu monografije smo nastavili sa detaljnom analizom i prikazom razvoja obrazovanja odraslih u prve dve istorijske faze: (1) od početka moderne srpske države (1804) do njene pune nezavisnosti (1878); (2) od nezavisnosti Srbije (1878) do formiranja prve Jugoslavije, odnosno, Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (1918). Vredi napomenuti da smo prvu fazu podelili na tri podfaze: a) od Prvog srpskog ustanka (1804) do kraja prve vladavine kneza Miloša (1839), b) period obeležen vladavinom ustavobranitelja (do 1858) i c) od povratka Obrenovića na tron, do pune srpske nezavisnosti (1878), dok smo drugu epohu posmatrali kao monolitnu. U okviru svakog perioda analizirali smo *opštu*

okolinu u kojoj je nastajalo obrazovanje odraslih u Srbiji, sa posebnim osvrtom na elemente okoline kao što su *društveno-ekonomski sistem, naučno-tehnički sistem* i *globalno dominantne paradigme u obrazovanju*, dok smo *operativnu okolinu* koncipirali na *nacionalnom nivou*, u okviru koje smo naglasili *nacionalni društveno-ekonomski sistem, sistem obrazovanja dece i omladine u Srbiji*, kao i *na nacionalnom nivou dominantne paradigme u obrazovanju*.

Elemente sistema obrazovanja odraslih u nastanku, odnosno, organizacije obrazovanja odraslih, posmatrali smo sa aspekta funkcije koju obrazovanje odraslih ima za analizirane elemente, podelivši ih na četiri tipa: *Tip I – organizacije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih; Tip II – organizacije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija; Tip III - organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost; Tip IV - organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije.*

Istraživanje je rezultiralo opisom prilika i ključnih sila koje su generisale i oblikovale obrazovanje odraslih u Srbiji, ali i zaključkom da se u periodu do kraja Prvog svetskog rata ipak ne može govoriti o sistemu obrazovanja odraslih (u punom smislu tog pojma), uprkos rapidnom razvoju koje je obrazovanje odraslih doživelo u Srbiji tokom XIX i početkom XX veka.

Razumevanje i podrška svih članova Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu su pospešili pisanje ove knjige, a najveću zahvalnost među njima zaslužuje moja draga mentorka i recenzent ove studije, prof. dr Šefika Alibabić, čiji su saveti, sugestije, strpljenje i dobronamernost doprineli započinjanju, pisanju i privođenju kraju ove monografije. Hvala recenzentima, prof. dr Katarini Popović i prof. dr Željku Braliću, na kritičkoj proceni vrednosti ovoga rukopisa i njihovom odobrenju, kako bi bio dostupan široj naučnoj i stručnoj javnosti. Posebnu zahvalnost dugujem mojoj supruzi Jeleni, čije su primedbe, saveti i lektura dali posebnu dimenziju napisanom.

U Beogradu, novembra 2019. godine

Autor

I deo

Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz teorijskog konteksta

1. Obrazovanje odraslih

„Istorija obrazovanja odraslih je istorija nesporazuma o tome šta je ono u stvari” (Despotović, 2016: 15). Ova duhovita, a u isto vreme istinita i za andragoge mučna konstatacija je rezultat promišljanja velikog broja autora koji su se bavili fenomenom obrazovanja odraslih, ostavivši traga u andragoškoj nauci. Proučavajući genezu i razvoj obrazovanja odraslih i nauke koja je proučava, možemo dati vrlo grubu procenu, da se možda samo filozofija više bavila metarefleksijama, u pokušaju da odredi sebe i polje svoga delovanja. Od samog svog nastanka pojam obrazovanje odraslih se nalazio u višestrukim relacijama sa pojmovima učenja, vaspitanja i kulture, a brojne definicije pojma obrazovanje odraslih su se suštinski razlikovale u određenju pojmova obrazovanja i odraslosti, kao i određenju sadržaja pojma obrazovanje odraslih. Ovo poglavlje ćemo posvetiti davanju našeg viđenja pomenutih problema i relacija, kako bi u ostatku rada izbegli bilo kakve neodređenosti i nesuglasice po pitanju pojma obrazovanje odraslih.

Učenje odraslih sigurno spada u red preduslova koji su omogućili nastanak, opstanak i razvoj ljudske vrste. Učenje kao fenomen, može biti i individualan i kolektivan, može se dešavati namerno i organizovano - kada ga možemo smatrati obrazovanjem, ali se može odvijati i spontano, neplanirano, stihijski. U pojmovnoj ravni, učenje se može smatrati pojmom nadređenim obrazovanju, odnosno, obrazovanje je jedan od oblika u kojem se učenje dešava. U prilog toga govori i tvrdnja Savićevića (2003: 222) da „postoji saglasnost među autorima da je učenje širi pojam u odnosu na obrazovanje i da se ono dešava iako nema organizovanog obrazovanja“.

Jedna od najčešće korišćenih definicija učenja kao individualnog fenomena na srpskom govornom području je ona koju daje Radonjić (prema: Kulić, Despoto-

vić, 2005: 91), koji smatra da je učenje „trajna ili relativno trajna i relativno specifična promena individue koja se pod određenim uslovima može manifestovati u njenom doživljavanju ili aktivnosti i koja je rezultat njenog prethodnog doživljavanja ili aktivnosti“. Ovo vrlo opšte određenje govori o učenju kao promeni i kao efektu prethodne aktivnosti. U isto vreme vidimo da je učenje proces, jer ono što je promenjeno u individui, ponovo se može menjati („relativno trajna“) novim aktivnostima i/ili doživljajima i kao takvo je u konstantnom procesu konstrukcije, odnosno rekonstrukcije. U učenju odraslih se vrlo često naglašava iskustvo kao strukturalni element kojim se transformiše ličnost. Kegan (prema: Orlović Lovren, Despotović, Bulajić, 2016: 48) smatra da „organizacija i reorganizacija iskustva predstavlja pokušaj pojedinca da shvati sebe i sopstveni svet i razreši tenziju između dve ključne ljudske potrebe – potrebu za različitosti i potrebu za integracijom u sopstveno okruženje“. U tom kontekstu, Kolb (prema: Kulić, Despotović, 2005: 92) smatra učenje procesom „pomoću koga se stvara znanje kroz transformaciju iskustva“, a Salkajnd (prema: Ovesni, 2014: 17) tvrdi da je „učenje relativno stalna promena ponašanja nastala zbog iskustva“. Ono što je važno istaći prilikom definisanja učenja u odraslom dobu je njegov smisao, koji je prema mišljenju Kulića i Despotovića (2005: 92) „unošenje reda i značenja u svet u kome odrasla osoba funkcioniše (misli i deluje)“. Pri tome Stojnov (prema: Jovanović, 2018: 34) naglašava da „karakteristike koje se pritom ustanovljavaju nisu objektivna svojstva sveta, već pretpostavke, imaginacije, fikcije – jednom rečju konstrukt ljudskog uma“. Kada se govori o individualnom učenju, iako se u njemu transformiše pojedinac, ne treba zaboraviti da je to uvek socijalni proces, jer se „uvek odvija kroz određene odnose i interakciju pojedinaca i subjektivnih činilaca i objektivnih ili materijalnih elemenata sa kojima je pojedinac u aktivnoj razmeni“ (Brukfeld, prema: Ovesni: 2014: 21). Ovo potvrđuje i mišljenje Savićevića (1991: 12) koji kaže: „Obrazovanje i učenje su socijalni i individualni fenomeni, i uvereni smo, jedino tako ih treba posmatrati“.

Kada želimo da govorimo o bilo kakvom obrazovanju, pa i obrazovanju odraslih, vrlo često se kao sintagma javlja zajedno sa *vaspitanjem* – „vaspitanje i obrazovanje“ ili „vaspitanje-obrazovni proces“. Pastuović (1999: 47) smatra da redosled reči u ovoj sintagmi nije slučajan (vaspitanje se imenuje pre obrazo-

vanja), jer je „odgoj, kao proces oblikovanja cjelovite ličnosti, nadređen pojmu obrazovanje (obrazovanje je samo pojavni oblik odgoja), njemu se u pomenutoj sintagmi daje prednost“. Slažemo se sa Pejatović (2005: 26) da oba ova fenomena „kao društvene delatnosti upućuju na njihovu osnovnu svrhu – da doprinose razvoju i pojedinca i društva“, a kao i autorka, pomenute fenomene „opažamo kao različite, ali se na ovom mestu nećemo upuštati u iznalaženje i obrazlaganje pretpostavljenih različitosti“ (ibidem). Ipak, ne možemo a da se ne osvrnemo na sumiranje analize pojma „vaspitanje“, analizirane od strane više autora sa područja SFRJ. Naime, Medić je uočila da vaspitanje većina autora „objašnjava i određuje kao društvenu funkciju, zatim i kao društveni i međuljudski odnos (delatnost), a takođe, i kao individualni proces“ (prema: Pejatović, 2005: 26). Medić (1993: 65) smatra obrazovanje najznačajnijim oblikom i sredstvom realizacije vaspitanja, koje se slično vaspitanju, javlja kao društvena funkcija, i kao odnos, ali i unutar ličnosti kao proces.

Savićević (1984: 11) *obrazovanje* shvata prvenstveno kao opšteljudsko dobro, dok ga Kulić i Despotović (2005: 13) posmatraju „kao naučno osmišljenu aktivnost usmerenu na zadovoljavanje raznolikih obrazovnih potreba“. Gvozdenović (2011: 83) pod obrazovanjem u užem smislu podrazumeva „proces usvajanja znanja, izgrađivanje vještina i navika; razvoja sposobnosti, usvajanja sistema vrijednosti i pravila ponašanja“. I u ovoj definiciji vidimo da se radi o procesu u kojem se usvajaju ili razvijaju različiti elementi, očigledno kroz različite aktivnosti *strukturirane sa konkretnim ciljem* da omoguće postavljanje ključnih problema kojima će se učenik baviti ili kroz aktivnosti koje treba da daju naznake i/ili konkretna rešenja problema. Učenje je bez sumnje u osnovi pomenutih procesa, ali ono sigurno nije stihijsko, već je sistematizovano, organizovano i usmereno, što tvrdi i Pastuović (1999: 44-45), kada kaže da je obrazovanje „organizirano kognitivno i psihomotorno učenje“.

Za razliku od drugih manifestacija učenja, obrazovanje zahteva planiranje, pripremu, organizaciju, vođenje i kontrolu, ali je kao i učenje i vaspitanje, dva mu srodna, ali ne i identična fenomena, uvek uronjeno u *kulturu*, pod kojom podrazumevamo „određenu društvenu sredinu koju svaka individua zatiče rođenjem kao svet koji ima određeno značenje i određena pravila života kojima se ona

mora prilagoditi (običaji, društvene navike, norme, zakoni, sistem komunikacija i simbola, određena iskustva i znanja, verovanja i shvatanja)“ (Grupa autora, 1986, tom II: 421-422). Vigotski (1983) smatra da je u filogenezi čoveka kultura omogućila očovečenje, pa je najviši stadijum u razvoju mentalnih procesa nazvao kulturnim, a za sve više mentalne funkcije tvrdi da su socijalnog porekla. „Svako novo pokoljenje mora da usvoji kulturna dobra, da bi se moglo zvati svojim i da bi se time osposobilo za sopstveno stvaranje. Problem ulaženja u kulturu stoji, dakle, pred svakim pojedincem, pred svakim pokoljenjem, pred svakim narodom“ (Vučić, 1941: 4).

Kao takvo, obrazovanje se uvek sprovodi sa određenim ciljevima, od kojih su neki javni i transparentni, a neki prikriveni. Kakvi god bili ciljevi obrazovanja, oni uvek predstavljaju mehanizam za dostizanje nečijih interesa (direktno), ili su indirektno u skladu sa nečijim interesima. Ti interesi mogu biti lični, grupni, organizacijski, društveni, državni ili međudržavni (nacionalni), ali uvek postoje. Savićević (2003: 27) smatra da obrazovanje u svakoj društvenoj zajednici ima svoje ideološke osnove, kao i da „nema niti je ikada postojalo neutralno obrazovanje“. Ova pojava nije ograničena samo na ciljeve obrazovanja, već se ogleda i u pojmovnom i kategorijalnom aparatu nauka o obrazovanju. „Termini nisu samonikli. Oni su proizvod socijalnih okolnosti i filozofskih razmatranja suštine čoveka i njegovog obrazovanja. Oni imaju ne samo *sadržajnu*, već i *idejnu* (ideološku) dimenziju“ (Savićević, 2003: 207). U tom smislu dosta autora je pravilo razliku između obrazovanja i indoktrinacije, smatrajući indoktrinaciju „problemom manipulacije znanjima u cilju 'zavođenja' ili pridobijanja odraslih za određenu ideologiju“ (Savićević, 2003: 214). Očigledno je da se obrazovanju odraslih pripisuju pozitivni aspekti sa pozicije analize „odobrenih“ ciljeva obrazovanja, koji su kreirani po meri vladajuće, ili bar od autora odobrene ideologije. Identična praksa je bila i sa pedagogijom, koja je u prošlom veku često imala odrednice: komunističke, marksističke, socijalističke, samoupravne, etatičke, buržoaske (prema: Savićević, 1991: 50-51), a neki autori su išli još dalje i „pedagogiju stavljaju u službu *ideološke* borbe između dva suprotstavljena lagera“ (Savićević, 1991: 51). Možemo se samo složiti sa Savićevićem (1991: 50) da

„svi ovi atributi samo su doprineli *vezivanju pedagogije za politiku i ideologiju* vladajuće partije, a štetile njenom naučnom utemeljivanju i naučnom identitetu“, kao i dodati da je identičan slučaj bio i sa obrazovanjem odraslih. Ono što se zapostavlja u ovakvom posmatranju stvari jeste da ono što se smatra pozitivnim sa aspekta jedne kulture, interesne grupe, društva, države ili ideologije, sa aspekta drugih ima apsolutno negativan predznak. U tom smislu ćemo kao utopijsko smatrati i viđenje obrazovanja i učenja, jednog od rodonačelnika andragogije na ovim prostorima, Savićevića (2003: 34), koji smatra da „obrazovanje i učenje ima posebnu odgovornost u vaspitanju poverenja među ljudima, kako u nacionalnim, tako i u međunarodnim odnosima savremenog sveta. Reč je da se putem određenih programa oblikuje novi humanizam koji u sebi sadrži moralne komponente i znanja koji uvažava duhovne vrednosti drugih kultura“. Ovo jesu ideali kojima teži i autor ovoga rada, ali to ne znači da organizovano, ciljem vođeno učenje, koje se ne uklapa u pomenute okvire, nećemo smatrati obrazovanjem. Možemo se složiti i sa Popović (2014: 297) da „valja izbeći još jednu paradigmatšku zamku – već tejom da bi obrazovanje odraslih ‘trebalo’ da menja društvo, stajemo na jasne pozicije i usvajamo koncept po kojem svako drugo obrazovanje odraslih (ono koje to ne radi ili bar ne pokušava da radi) ne zaslužuje taj naziv. Odbacivanjem svih vrsta obrazovanja odraslih koje pomažu, npr. adaptaciji (egzistencijalno nužnoj u brojnim, raznovrsnim uslovima) ili unapređivanju sistema (koji god to sistem bio) vrsta je redukcionizma od kojeg danas ‘pati’ veliki broj zastupnika i predstavnika obrazovanja odraslih, čime mu više štete nego što pomažu“.

Stoga ćemo i ovu podelu na obrazovanje i indoktrinaciju smatrati samo još jednom ideološkom podelom, svesni činjenice da je obrazovanje odraslih nosilac „značajnog broja različitih etičkih pitanja i dilema sa kojima se praktičari svakodnevno susreću“ (Kecap, Mihajlović, 2012: 100). Pod *obrazovanjem* podrazumevamo svaki oblik učenja kojim se upravlja bez obzira na njegove ciljeve. Koristeći glagol „upravlјati“, podrazumevamo četiri funkcije koje on inkorporira u svom značenju: „planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolu“ (Miljković, 2007: 277). Predloženo određenje obrazovanja nije daleko od onog koje daju Kulić i Despotović (2005: 211), kada kažu da „obrazovanje i nije ništa drugo do

planirano učenje“, jer da bi se obrazovanje desilo i materijalizovalo, odnosno da bi dobilo procesnu, opredmećenu dimenziju, samo planiranje nije dovoljno. U naukama o vaspitanju, tradicionalno se koristi sintagma planiranje i programiranje obrazovanja, „čija minimalna struktura podrazumeva definisanje: 1) ciljeva i zadataka, 2) sadržaja, 3) organizacije i metoda i 4) načina evaluacije“ (ibidem). Planovi i programi, odnosno sadržaj obrazovanja je ono na šta su se tradicionalne definicije ograničavale kada su definisale kurikulum, a savremenim pristupom se širi pojam „na uslove u kojima se učenje odvija, čime se značenje kurikuluma, pored sadržaja proširuje i na njegovu primenu odnosno poučavanje. Imajući to u vidu, Pastuović (1999) govori o strukturi kurikuluma i o kurikularnim procesima. Elementi strukture kurikuluma su: ciljevi učenja, sadržaji (program) obrazovanja, uslovi učenja ili situacija učenja (koja uključuje poučavanje) i vrednovanje rezultata učenja. Kurikularni procesi su: ispitivanje potreba čime se utvrđuju ciljevi učenja, programiranje čime se oblikuje program, priprema spoljnih uslova učenja, poučavanje/učenje čime se optimira učenje i formativna i sumativna evaluacija čime se vrednuju obrazovni ishodi i pojedini elementi strukture učenja“ (Pastuović, prema: Kulić i Despotović, 2005: 214). Iz ovoga navoda možemo zaključiti da je funkcija strukture kurikuluma i kurikularnih procesa, optimizacija učenja, odnosno upravljanje ovim procesom, koji bi se mogao imenovati *obrazovnom epizodom*, a koja podrazumeva planiranje, organizovanje, sprovođenje (realizaciju) i evaluaciju jedne obrazovne aktivnosti, bez obzira na organizacioni oblik u kome se realizuje. Obrazovna epizoda može biti jedno javno predavanje, kurs, seminar, konferencija ili tim bilding, ali je bitno da se radi o zaokruženom procesu koji ima sve elemente upravljanja. Termin „epizoda“ smatramo adekvatnim, jer predstavlja jednu zaokruženu celinu obrazovanja na čovekovom putu celoživotnog obrazovanja.

I drugi deo sintagme “obrazovanje odraslih” je od zasnivanja nauka o obrazovanju zadavao glavobolje naučnicima: *ko se može smatrati odraslim čovekom?* Možemo se složiti sa pojedinim psiholozima (Krauss-Whitbourne, prema: Kulić, Despotović, 2005: 69) koji „ističu da je bazični termin ‘odrastao’ jedna od najtežih reči za definisanje“. Kao odgovor na ovo pitanje, Savićević (2003: 226)

kaže da se „daju različiti odgovori vezujući pojam za radnu funkciju, materijalnu stabilnost, moralnu samodeterminaciju, za pravni položaj, za razvoj etičkih osećanja itd. Kriterijumi za definisanje odraslog doba neizbežno zavise od filozofske osnove i sveukupnog kulturnog konteksta“. Kao što možemo videti, kultura nam se ponovo javlja kao bitna determinanta ne samo sadržaja kojim odrastao čovek treba da ovlada, već i kao determinanta određenja same kategorije odraslosti. Sa ovim se slaže i Despotović (2016: 18), ukazujući na činjenicu „da je ‘odraslo doba’, odnosno ‘odrasla osoba’ socijalno-kulturni konstrukt“. Ova odrednica nam ukazuje na jalovost svakog napora da precizno definišemo ovaj pojam, jer će u svakoj kulturi, društvu i državi ovaj pojam imati drugačije kvantitativno, odnosno pravno određenje, gde je jedini kriterijum odraslosti određeni broj godina individue, kojoj sam protok vremena donosi status odrasle osobe. „U globalnom, pa i evropskom kontekstu uobičajeno je da se odraslim smatraju svi koji imaju 18 i više godina” (ibidem), ali se ova granica u obrazovanju odraslih vrlo često relativizuje, u želji da se neki fondovi namenjeni obrazovanju odraslih učine dostupnim i starijim maloletnicima, odnosno, da se i njima omogući participacija u programima obrazovanja odraslih, ili da se realizacija različitih obrazovnih programa u kojima ne učestvuju formalno odrasle osobe, za potrebe različitih statistika i političkih ili organizacionih ciljeva smatraju obrazovanjem odraslih. „Raniji autori, još početkom sedamdesetih godina 20. veka, kada su razmatrali pojam ‘odrasli’ ostajali su u okvirima bioloških karakteristika, a zanemarivali su njegove druge dimenzije: psihološke, socijalne, kulturne i andragoške“ (Savićević, 2009: 132).

Upravo su ove zanemarivane dimenzije odlično “opravdanje” za pomenutu relativizaciju – ne čine odraslog odraslim godine, već socijalne uloge i funkcije koje je neka osoba preuzela na sebe, sa čime se slaže i Pastuović (1999: 52), tvrdeći „da je odraslost određena prema kriteriju socijalnih uloga, a ne prema biološkom ili dobnom kriteriju“. Pre bi mogli osobu od šesnaest godina sa ulogom roditelja, koja pokušava da privređuje i izdržava sebe i porodicu, smatrati odraslom osobom, nego četrdesetogodišnjaka, koji svesnim izborom živi kod roditelja kao izdržavana osoba, egocentrično opsednut svojim hedonizmom...

Despotović (2016: 18) navodi da je UNESCO „sklon da terminom ‘odrastao’ označi sve one koji učestvuju u obrazovanju i učenju odraslih, bez obzira na to što nisu dostigli formalno punoletstvo”, a upozna je nas i sa modularnim pristupom u definisanju obrazovanja odraslih, koji „koristi godine starosti (najmanje 25) kao bazični kriterijum u definisanju odrasle osobe, ali kada je to potrebno, u kategoriju odraslih uključuje i mlađe (od 20 do 24) koji su u procesu sticanja osnovnih veština ili imaju socijalne uloge odraslih (briga o porodici ili rade puno radno vreme, i to su im primarne aktivnosti)” (ibidem). Dalje se navodi da „iz ove grupe se isključuju osobe starije od 54 ili 64 godine, oni koji su u procesu sticanja viših nivoa obrazovanja (univerzitetsko obrazovanje) ili su angažovani u učenju koje nije tržišno orijentisano” (Despotović, 2016: 18-19). Modularno određenje odraslosti je donekle u skladu sa Savićevićem (2009: 131-136) promišljanjem ove teme, koji smatra da se savremena shvatanja odraslosti sve više kreću od statične ka dinamičkoj koncepciji.

Što se tiče Evropske unije, kao višedecenijskog strateškog opredeljenja Republike Srbije, odraslim se smatra „svaka osoba sa 16 i više godina, a koja je napustila sistem inicijalnog obrazovanja i obuke“ (prema: Despotović, 2016: 19). U isto vreme u Srbiji, u kojoj se formalno-pravno odraslom osobom smatra svaka osoba starija od 18 godina, u andragoškom smislu ovaj fleksibilni kriterijum je primenljiv i zavisi od vrste obrazovnog programa u koji se osoba uključuje. Trenutno, nakon stupanja na snagu Zakona o obrazovanju odraslih (2013), članom 8 je definisano da se odraslim smatraju osobe starije od 15 godina ukoliko pohađaju programe osnovnog obrazovanja odraslih, osobe starije od 17 godina koje pohađaju programe srednjeg stručnog obrazovanja, kao i osobe starije od 18 godina koje se uključuju u programe sticanja kvalifikacije, programe neformalnog obrazovanja i informalnog učenja, kao i priznavanja prethodnog iskustva i korišćenje usluga savetovanja i vođenja. Iako Zakon nije koristio negativne odredbe, jasno je da se trenutno u Srbiji, odraslim u andragoškom smislu ne smatraju osobe koje pohađaju visoko obrazovanje, bez obzira na broj njihovih godina. Ovim je Srbija, nadamo se ne trajno, prekinula pola veka dugu tradiciju u okviru koje je postojala kategorija vanrednih studenata, kojima je bilo omogućeno sticanje vi-

sokog obrazovanja, uprkos tome što zbog svojih radnih, porodičnih i društvenih obaveza nisu mogli da svakodnevno participiraju u fakultetskim programima.

Ovakva određenja odraslosti, pa i *obrazovanja odraslih* su tradicionalno vezana za dominantnu paradigmu, kao i za ideologiju i tradiciju koja preovladava na nekom području, i koja je vrlo promenljiva kategorija zavisna od više činilaca. „Kultura, tradicija u obrazovanju odraslih i interesi pojedinih država ili organizacija i potrebe za obrazovanjem i učenjem pojedinih ciljnih grupa u okviru kategorije odraslih imaju za posledicu i potpuno različita shvatanja obrazovanja odraslih – od UNESCO-vih sveobuhvatnih do prilično restriktivnih shvatanja u pojedinim zemljama (na primer u Sjedinjenim Državama i zajednici zemalja kakva je EU)“ (Despotović, 2016: 14-15). Džarvis (prema: Savićević, 2003: 224) ističe „da se obrazovanje odraslih u nekim delovima Evrope shvata u smislu liberalnog obrazovanja, a u drugima se odnosi na obrazovanje odraslih uopšte, a negde se pod pojmom obrazovanje odraslih podrazumeva samo opismenjavanje odraslih“. Ovo sužavanje značenja pojma obrazovanja odraslih u EU i SAD se može objasniti tradicijom prema kojoj se obrazovanje odraslih posmatra kao „nestručno obrazovanje za osobe koje imaju 18 i više godina“ (Peters, prema: Despotović, 2016: 15). Slično smatra i Pastuović (1999: 37) tvrdeći da se nekada pod obrazovanjem odraslih „mislilo uglavnom na tzv. slobodno, liberalno, neškolsko, neprofesionalno obrazovanje“. Interesantno je da se pomenuto sužavanje značenja pojma ne vidi u jednoj od najcitiranijih definicija obrazovanja odraslih, koju daju dvoje američkih autora, Darkenwald i Merriam, a prema kojima je obrazovanje odraslih „proces kojim osoba, čije su glavne socijalne uloge znakovite za status odraslosti, poduzima sustavno i trajno učenje sa svrhom postizanja promjena u znanju, stavovima, vrijednostima ili vještinama“ (prema: Pastuović, 1999: 52). U novijoj terminologiji Evropske unije obrazovanje odraslih je u potpunosti zamenjeno terminom učenje odraslih, koje se definiše „kao svi oblici učenja koje preduzimaju odrasli ljudi posle napuštanja inicijalnog obrazovanja i obuke (uključujući i visoko obrazovanje)“ (Despotović, 2016: 15). Kada i govore o obrazovanju, evropske „strategije i dokumenta u oblasti obrazovanja odraslih ističu da je ono sredstvo i instrument ekonomskog i društvenog razvoja, uz

navođenje značaja veština, kompetencija i obrazovanja koje je orijentisano na ishode“ (Maksimović, 2014: 75). Sa druge strane, imamo koncept obrazovanja odraslih koji tradicionalno promoviše UNESCO i koji je blizak jugoslovenskoj i srpskoj višedecenijskoj tradiciji u ovoj oblasti. Kao reprezentativnog predstavnika jugoslovenske i beogradske andragoške škole navešćemo Šefiku Alibabić, koja definiše obrazovanje odraslih kao „organizovanu aktivnost putem koje odrasli stiču i usavršavaju svoja znanja, umjenja i osposobljenosti u različitim oblastima ili područjima, na različitim nivoima i putem raznovrsnih oblika i metoda, čime doprinose sopstvenom razvoju i razvoju društva u celini“ (Alibabić, 2002: 80). Možemo videti da se u ovoj definiciji obrazovanje odraslih razume kao vrlo širok koncept, u kome nema „tabu“ obrazovnih tema – on integriše sve oblasti i sve nivoe obrazovanja. Slično tvrdi i Pastuović, reprezentativni predstavnik jugoslovenske i hrvatske andragoške misli, koji kaže: „u sadržajnom pogledu obrazovanje odraslih se razvija u pravcu obuhvata i profesionalnog i neprofesionalnog obrazovanja“. UNESCO-va definicija iz 1976. godine, iako glomazna i nezgodna za pamćenje i citiranje, u velikoj meri odražava i naše razumevanje i viđenje ovog problema. UNESCO (prema Savićević, 2003: 228-229) je definisao obrazovanje odraslih kao „celinu organizovanih procesa, ma kakvi bili sadržaji, nivo i metode, bili oni u sklopu obrazovnog sistema ili van njega, bilo da oni produžavaju ili zamenjuju obrazovanje koje se dobija u školskim ili univerzitetskim ustanovama i u vidu stručnog obrazovanja a kroz koje lica koje društvo kome pripadaju smatra odraslima razvijaju sposobnosti, obogaćuju znanja, poboljšavaju stručne i profesionalne kvalifikacije ili dobijaju novu orijentaciju, menjaju svoja shvatanja i stavove u dvostrukoj perspektivi svestranog razvoja i učešća u uravnoteženom i nezavisno društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju“. Kao što to Savićević (2003: 229) primećuje, „definicija je sveobuhvatna i naglasak stavlja na činjenicu da je obrazovanje odraslih *proces*“, a ono što se u njoj takođe može zapaziti jeste određenje u kojem se ono ne vezuje za institucije, kao ni za društvenu poželjnost sadržaja ili određenje samo jedne grupe sadržaja (npr. liberalno obrazovanje). U definiciji se naglašava obrazovanje odraslih kao celina organizovanih procesa, što nas vraća našem razmišljanju o obrazovanju kao procesu učenja kojim se upravlja kroz planiranje, organizaciju, realizaciju i evaluaciju programa obrazovanja

odraslih, odnosno obrazovnih epizoda. Odraslost se definiše u kontekstu društva, što smatramo ispravnim, ali u smislu pripadanja konkretnom društvu, što smatramo problematičnim. U savremenom globalnom društvu, pripadnost zajednici je multipla – što kao posledica globalne digitalizacije i postojanja interneta, što kroz naglašene migracije. Osoba može fizički da pređe u drugo društvo, u kome može biti aktivan član, ali i pripadati ranijoj zajednici u kojoj može zadržati ili čak i unaprediti vlastiti status kroz političko, obrazovno i kulturno delovanje, donacije i investicije i slično. Ono što nam se čini kao adekvatnije rešenje je da se odraslost posmatra u kontekstu društva u čijem obrazovanju osoba participira, odnosno, pre bi rekli: (...) lica koje društvo *u kome se realizuju obrazovne aktivnosti smatra odraslima* (...), nego: (...) lica koje društvo *kome pripadaju smatra odraslima* (...).

Na kraju ove analize možemo zaključiti da *pod obrazovanjem odraslih podrazumevamo svaki oblik učenja kojim se upravlja, onih lica koje društvo u kome se obrazuju smatra odraslim*. Pri tome naglašavamo, da je postojanje ciljeva učenja nužno, ali ne i njihova društvena poželjnost, da sadržaji učenja nisu limitirani na jednu oblast (npr. liberalno obrazovanje), i da obrazovne epizode mogu, ali i ne moraju da budu realizovane u okviru institucija.

2. Sistem obrazovanja odraslih

U okviru obrazovanja, kao učenja kojim se upravlja, koristimo različite mere i postupke kojima je cilj optimizacija procesa i željenih rezultata učenja. „Što su usklađeniji različiti elementi podrške, učinci učenja su bolji“ (Pastuović, 1999: 117). Pomenuti elementi, mere i postupci imaju tendenciju usložnjavanja i povezivanja, pretendujući na to da postanu *sistem*.

2.1. Pojam i klasifikacija sistema

Pojam *sistem* određuje „ono što je sastavljeno, sastav, sustav, celina; prema izvesnom gledištu uređena i od raznovrsnih stvari ili saznanja sastavljena celina, skup uređenih delova“ (Vujaklija, 1954: 882). Slično određenje nalazimo i kod

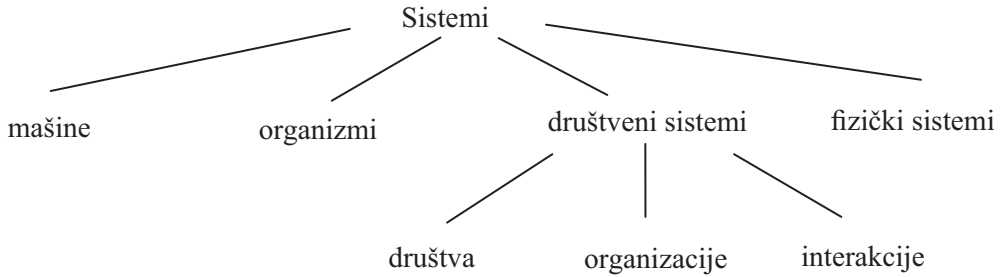
autora Male prosvetne enciklopedije (Grupa autora, 1986, tom III: 337) prema kojima je sistem „plan, red, sastav, sređena celina; naučna osnova; zbir principa na kojima počiva neka doktrina“. Iz ova dva određenja, jasno je da je sistem neka jedinstvena celina delova koji se nalaze, ako ne baš u harmoničnom, a ono u uređenom odnosu. Alibabić (2002: 15) napominje da je jugoslovenskim autorima zajedničko „shvatanje sistema kao skupa elemenata koji su međusobno povezani funkcionalnim vezama“. Vrlo slična ovoj definiciji je i definicija koju nudi van Egten (1971: 123), koji kaže „sustav je skupina elemenata bilo kakve prirode“, ali dalje naglašava da ti elementi moraju biti povezani dvosmernim vezama, da bi se moglo govoriti o sistemu. U tom kontekstu možemo razmatrati i definiciju sistema, koju daje Kukoleča (prema: Alibabić, 2002: 75), pod kojim podrazumeva „skup (kompoziciju) elemenata (delova) koji se nalaze u međusobnom odnosu, a taj odnos počiva na određenim zakonima ili principima“. Analizirajući ovu definiciju, Kukoleča (prema: Alibabić, 2002: 75-76) izdvaja njene tri značajne karakteristike: „(1) veći broj elemenata koji čine strukturu sistema; (2) međusobni odnosi su regulisani zakonima (prirodnim kod prirodnih i tehničkih sistema, društvenim kod pravnih, društvenih sistema); (3) odnosi među elementima su regulisani principima koje stvara tvorac sistema – čovek ili društvo, ukoliko nisu potpuno regulisani zakonima. To znači da odnosi u istom sistemu mogu biti regulisani i zakonima i principima“. Ova analiza nam je od velikog značaja, jer ukazuje na to da u svakom sistemu postoje određeni strukturalni elementi i automatski nam nameće pitanje, koji bi to bili strukturalni elementi u sistemu obrazovanja odraslih? Složićemo se sa Savićevićem (2003: 80) da „veoma diferencirani splet ustanova i organizacija teško bi se mogao označiti kao ‘sistem’, jer mnoštvo, raznovrsnost, fleksibilnost, opsežnost teško bi se smislaono mogle podvesti pod pojam ‘sistem’“. Izolovane, autarkične organizacije, koje ne povezuje nikakav zakon, princip, zajednička filozofija ili koncepcija sigurno ne mogu pretendovati na pripadanje bilo kom sistemu. Sa druge strane u analizi se pravi jasna razlika između prirodnih i društvenih sistema, što je za nas bitno jer ćemo se u radu baviti sistemom obrazovanja odraslih kao društvenim sistemom. Treći element analize nas nagoni na njegovu dopunu – autor definicije je, prema našem mišljenju, tvorcu sistema (u analizi: čoveku ili društvu) pripisao preveliku moć, da u potpunosti regulišu odnose elemenata sistema zakonima i principima. Postoje i određeni principi i zakonitosti koje se odnose na same sisteme i nivo

njihovog razvoja, koji su donekle definisani opštom teorijom sistema i koji su kao takvi nešto na šta čovek ne može da utiče, ali može da ih koristi u osmišljavanju društvenih sistema.

Naime, jedan od kreatora opšte teorije sistema, biolog Ludvig von Bertalanffy (prema: Alibabić, 2002:76), „sistem definiše kao kompleks elemenata koji se nalaze u interakciji“. Interakcija prevazilazi elemente sistema, i usmerena je i van sistema, što možemo videti i iz definicije sistema koju je dao Mužić (1979: 19): „Sistem je cjelina niza elemenata među kojima postoje određeni odnosi i koji se nalazi u određenim odnosima sa vanjskim svijetom“. Treba istaći, pri pominjanju mišljenja koje iznosi von Bertalanffy (prema: Bulat, 1979: 109) da „tretman sistema kao skupa dijelova u međusobnoj vezi poistovjećuje se sa interpretacijom organizacije, jer je organizacija također samo jedan od sistema. (...) Cjelina nije samo zbir dijelova, već više od toga. Organizaciju uzima kao dinamičku cjelinu, čiji su dijelovi u interakciji, zatim kao višenivovsku i stohastičku cjelinu“. O ovome govori i Milošević (2009: 88) koja smatra da je osnovno polazište sistemskog pristupa „da se celina sistema razlikuje od zbira njenih delova; ispitivanje delova sistema i ‘sabiranje rezultata’ tog ispitivanja ne vodi nas ka zaključku kako će izgledati celina; ona se mora ispitivati kao sistem, umesto kao zbir svojih delova“. Možemo istaći dualnu prirodu sistema, jer „po obliku, sistem je *organizacija* (skup elemenata, subjektivnih i objektivnih, među kojima je jasno podeljen rad), a po suštini je *proces* (ostvarivanje (...) koncepcije)“ (Alibabić, 2004: 30).

Važno je istaći da termin sistem treba posmatrati kao generički pojam, koji je zajednički imenitelj za različite manifestacije sistema, među kojima postoje značajne razlike. Luman (2001: 36) pravi osnovnu distinkciju na mašine, organizme, fizičke i društvene sisteme (Shema broj 1).

Šoti (prema: Alibabić, 2002: 26-27) navodi da sistemi mogu biti: (1) prirodni i veštački; (2) materijalni i idejni; (3) stabilni i indiferentni; (4) zatvoreni i otvoreni; (5) prosti, složeni i supersloženi; (6) deterministički i stohastički; (7) statički i dinamički; (9) samoregulišući; (10) adaptivni; (11) hijerarhijski; (12) neodređivi; (13) samoobučavajući; (14) sistemi sa mehaničkim, fizičkim, hemijskim, biološkim i društvenim oblikom.



Shema broj 1: Vrste sistema (prema: Luman, 2001: 36)

Govoreći o pionirima opšte teorije sistema i različitim klasifikacijama sistema ne možemo da zaobiđemo ni doprinos koji je na ovom polju dao Boulding. „Na temelju ideja L. Bertalanffyja, Kenneth Boulding je u svom radu (...) razvio strukturu od devet nivoa sistema“ (Bulat, 1977: 109). Ova podela je zapravo hijerarhija sistema po nivou njihove kompleksnosti (Mužić, 1979: 26), a na najnižem (najjednostavnijem) nivou je *statička struktura*, čija nam deskripcija daje osnovu za dalja naučna istraživanja sistema, pa se zato i naziva „nivoom osnova“. Interesantno je zapažanje koje nudi van Egten (1971: 124), prema kojem je sistem uvek dinamičan, jer „ne može se ‘zaustaviti’ sustav da bi ga se po volji proučilo, jer od tog trenutka vjerovatnost međusobnih veza pada na nulu, i on prestaje biti sustav i postaje zbirka ostataka i internih odlomaka“. U tom smislu možemo reći da prvi Bouldingov nivo i nije nivo sistema, već preduslov njegovog postojanja. Na drugom nivou „nalazimo *jednostavniji dinamički sistem* sa točno određenim ‘nužnim’ kretanjem“ (Mužić, 1979: 27), a vredi napomenuti da se sistemi koji se nalaze na prvom i drugom nivou nazivaju *linearnim sistemima* (Shema broj 5). Treći nivo hijerarhije sistema je rezervisan za *kontrolni mehanizam kibernetičkih sistema*, a „bitni su delovi tih sistema *primanje, prerada i predaja informacija*“ (Mužić, 1979: 27). Vredi istaći da se ovi sistemi nalaze i na nivoima višim od trećeg nivoa, a i sam sistem obrazovanja odraslih je moguće posmatrati kao kibernetički sistem sa kontrolnim mehanizmom (povratnom spregom) koji smo inkorporirali u Shemu broj 2. Na četvrtom nivou se nalazi nivo na kojem se javljaju živi sistemi, a naziva se nivoom *otvorenih sistema*. Boulding (prema: Mužić, 1979: 28) smatra da je osnovna karakteristika da im se strukture mogu same održavati, što znači da ovi sistemi imaju funkcije samoodržavanja i samoreprodukcije. Analizirajući literaturu vezanu za pojam „otvoreni sistem“, nailazimo na određene

protivrečnosti, odnosno nekonzistenciju. Prema određenju koje daje Mužić (1979: 28) „otvorenost’ sistema podrazumeva dvosmjernu interakciju sistema i sredine, a ne samo vanjsko djelovanje na sistem (koje se javlja i na nižim razinama)“, a sličnog je mišljenja i Alibabić (2002: 28) koja tvrdi da otvoreni sistem „iz sredine uzima materijal, energiju i informacije da bi joj kroz proces transformacije vratio odgovarajući izlaz u vidu proizvoda ili usluge“. Međutim, ima i potpuno drugačijih tumačenja, prema kojima se „otvorenim’ sistemima nazivaju linearni, a ‘zatvorenim’ kibernetički sistemi, tj. oni od treće razine jer se opisuju modelom regulacijskih krugova (tj. zatvorenim krugom toka informacija u njemu)“ (Mužić, 1979: 28). Dakle, ovde imamo tumačenje prema kojem povratna sprega zapravo zatvara sistem, o čemu govori i Luman (2001: 11) kada kaže da zatvoreni sistemi informacije vezane za svoje upravljanje stvaraju interno, što „implicira da upravljanje može biti samo *samoupravljanje*“ (Luman, 2001: 11-12), odnosno, govori se o regulaciji sistema. Sledeći, peti nivo hijerarhije sistema prema kriterijumu kompleksnosti se naziva *generičko udruživanje*, a imenuje se još i kao “*nivo biljaka*”, jer kao i kod pomenutih organizama, javljaju se u sistemu diferencirane funkcije, ali još uvek nema specijalizovanih receptora informacija. Na šestom nivou „nailazimo na sisteme *s većom pokretljivošću, teleološkim ponašanjem i sviješću o samome sebi*” (Mužić, 1979: 28), a ovaj nivo je karakterističan za životinjski svet. Na ovom nivou dolazi do formiranja specijalizovanih receptora, povećane mogućnosti primanja informacija i percepcije okoline kao strukturirane sredine. Sedmi nivo hijerarhije je nazvan *nivoom ljudske individue*, koji sa sobom nosi i samospoznaju, odnosno refleksiju o sebi. Na pretposljednem, osmom nivou u hijerarhiji nalaze se *socijalni sistemi*. Boulding (prema: Mužić, 1979: 29) smatra da „element tih sistema ipak nije ljudska jedinka, nego njezina uloga u društvu, stoga posmatra socijalni sistem kao ‘niz uloga koje su međusobno povezane kanalima komunikacija’“. S obzirom da obrazovni sistemi, pa i sistem obrazovanja odraslih spadaju u ovu kategoriju sistema, u kasnijem delu rada posvetićemo im posebnu pažnju. Poslednji, najkontraverzniji nivo je nivo u koji Boulding ubraja *transcedentalne sisteme*, koji se ne mogu spoznati i koji imaju dosta metafizički prizvuk. Razlog za izdvajanje ovoga nivoa je u činjenici „da uslijed asimptotičnosti spoznaje, uvijek ostaje nešto što nije spoznato“ (Mužić, 1979: 29).

Za razmatranje sistema obrazovanja odraslih neophodna su dostignuća kibernetike, čiji je tvorac Norbert Wiener, koji je svojim delom *Kibernetika* iz

1948. godine, dao ogroman doprinos razumevanju sistema razradom adaptivnih sistema. Prema mišljenju Mužića (1979: 7) u naslovu pomenutog dela se „nalazi prva odrednica područja te znanosti: Kibernetika je, prema tom naslovu, znanost o ‘kontroli i komunikaciji u živim bićima i strojevima’“. Kasnije, Mužić (1979: 8) pojašnjavajući funkciju kontrole, onako kako je ona shvaćena u pomenutom delu, kaže da se zapravo radi o upravljanju i regulaciji, a kaže i da „možemo u kibernetiku ubrojiti ona znanstvena dostignuća i njihovu primjenu koja se odnose na primanje, preradu i predaju informacija u sistemima, a radi što uspješnijeg upravljanja i regulacije“ (Mužić, 1979: 9). Zanimljivo je viđenje kibernetike koje nam nudi van Egten (1971: 123), prema kojem se ona zanima za „*vjerovatno vladanje stvari koja se giba*, ali *samoj stvari* pokazuje tek učtivu pažnju“. Upravo u malom zanimanju „samom stvari“, koju kibernetičari nazivaju crnom kutijom, a velikim zanimanjem za opšte systemske procese i relacije, leži i univerzalna primenljivost kibernetičkih dostignuća. Hvaleći Wienerov višestruki doprinos proučavanju sistema Bulat (1977: 108) naglašava da „povratna sprega kao spon-tana praksa i intuitivna ideja, zahvaljujući sistematskoj razradi Wienera, postaje rasvetljen fenomen, s proširenim područjem primjene i izvan tehničkih sistema“, ali bitno je i naglasiti da se pri tome moraju uvažiti i posebne karakteristike socijalnih sistema.

2.2. Pojam sistema obrazovanja odraslih

Sam pojam sistema obrazovanja odraslih je vrlo kontraverzan pojam: da li je to samo misaona konstrukcija ili tako nešto zaista postoji? Da li postoje samo izolovane institucije obrazovanja odraslih i njihovi programi ili u delatnosti obrazovanja odraslih možemo identifikovati i funkcionalne veze? Već smo u prethodnom delu studije citirali Savićevića (2003: 80), koji kaže da „veoma diferencirani splet ustanova i organizacija teško bi se mogao označiti kao „sistem“, jer mnoštvo, raznovrsnost, fleksibilnost, opsežnost teško bi se smisaono mogle podvesti pod pojam ‘sistem’“. Iako nikada decidirano nije tvrdio da sistem obrazovanja odraslih ne postoji, ovaj vrlo plodni andragoški pisac od 1967. godine, nijednu monografiju ili njeno posebno poglavlje nije posvetio ovoj pojavi, nažalost. O nesigurnosti i skliskosti terena sistema obrazovanja odraslih, govore i rezultati istraživanja koje je sprovedla Alibabić (2002: 128-129), tražeći od istaknutih

stručnjaka u oblasti obrazovanja odraslih odgovor na pitanje: „Da li se obrazovanje odraslih može shvatiti kao jedan integrativni sistem“? Dobijeni odgovori su klasifikovani u tri grupe:

(1) „odgovori u kojima se kategorički tvrdi da obrazovanje odraslih nije određeno kao integrativni (koherentni) sistem, a oni su potkrepljeni razlozima kao što su: delatnost obrazovanja odraslih je sastavljena od ‘protivrečnosti’ koje su ispoljene kroz raznolikost obrazovnih institucija, kroz mnoštvo raznovrsnih aktivnosti i potreba korisnika, sadržinskih područja, modela organizacije, modela administracije i regulacije sistema. Obrazovanje odraslih je vrlo dinamična i fleksibilna delatnost te se njen razvoj teško može predvideti što nije karakteristika integrativnih i koherentnih sistema“ (Alibabić, 2002: 129);

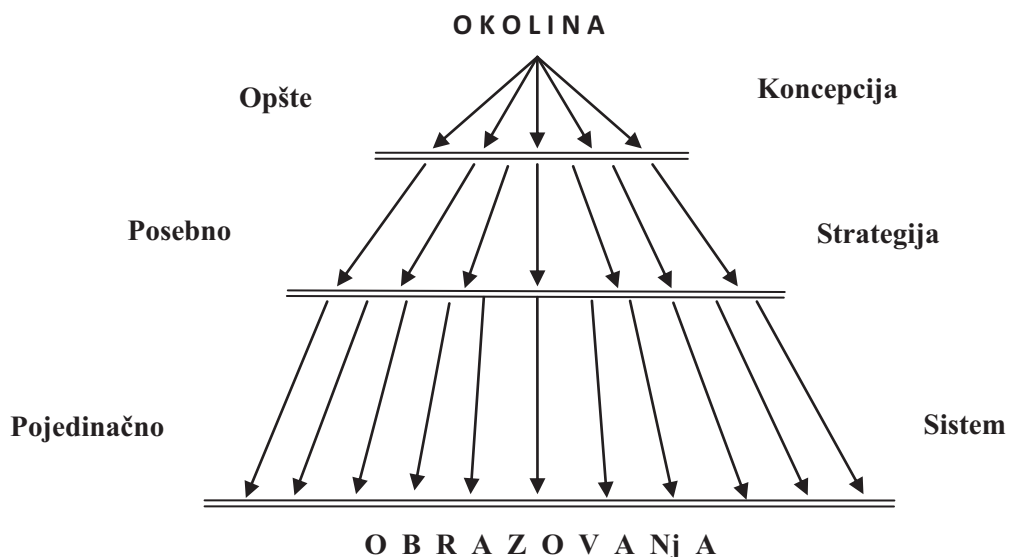
(2) u ovoj grupi se nalaze odgovori po ovom pitanju neodlučnih stručnjaka, koji su davali neodređene odgovore: „i nije i jeste sistem, ali nedovoljno razvijen, ili tek u razvoju, još uvek je samo vizija te se u praksi mogu identifikovati samo neki od njegovih elemenata“ (ibidem);

(3) grupu afirmativnih odgovora, sa kojima smo i mi saglasni, a nabrojane karakteristike obrazovanja odraslih, kao sistema su: „izuzetno pluralistička priroda sa velikim raznolikostima, kreacija i realizacija obrazovnih aktivnosti za posebne delove populacije, te stoga i postoje različitosti u pogledu vrsta, formi i modela izvođenja i organizacije“ (ibidem). Zakon o obrazovanju odraslih (2013), donet u Srbiji jedanaest godina po objavljivanju ovog istraživanja, u Uvodnim odredbama, član 1 kaže: „ovim zakonom uređuje se obrazovanje i celoživotno učenje odraslih kao deo jedinstvenog sistema obrazovanja u Republici Srbiji“. Iako se decidirano ne spominje sistem ili podsistem obrazovanja odraslih, kaže se da je obrazovanje odraslih deo jedinstvenog sistema obrazovanja, te shodno tome, zadovoljava kriterijume postojanja sistema.

Na osnovu dosadašnje analize pojma i karakteristika sistema, možemo prihvatiti definiciju koju daje Alibabić (2002: 76), a prema kojoj je sistem obrazovanja odraslih „društveni sistem pod kojim se podrazumeva skup delova čiji su pojedinačno delovanje i međusobni odnosi regulisani i uređeni društvenim zakonima i principima sa ciljem ostvarivanja obrazovne koncepcije, odnosno strategije obrazovanja“. Za ovu definiciju smo se opredelili iz više razloga: (1) naglašava

sistem obrazovanja odraslih kao društveni sistem, koji kao takav ima osobenosti kojima ćemo u kasnijem delu rada posvetiti posebnu pažnju; (2) sastavljen je od strukturalnih delova i elemenata; (3) postoje zakoni i principi koji regulišu odnose između pomenutih elemenata i koji pomenute elemente čine sistemom; (4) naglašava obrazovnu koncepciju i njene strategije kao element koji vrši integraciju sistema obrazovanja odraslih. Upravo pomenuta koncepcija obrazovanja odraslih i stepen njenog oživotvorenja i realizacije, jeste i stepen uspostavljanja sistema obrazovanja odraslih u nekom društvu. Prema Alibabić (2002: 71), *koncepcija obrazovanja* je „jedno viđenje procesa obrazovanja i njegovih rezultata, poimanje, shvatanje i zamisao obrazovanja (u nekom određenom vremenu ili nekoj određenoj zajednici ili pak na nivou individualnih promišljanja)“. Kao takva i koncepcija obrazovanja odraslih je razvojni i živ fenomen, koji se vremenom menja i transformiše, a čiji stepen dostignutosti varira u različitim periodima u zavisnosti od sadržaja same koncepcije i od okolnosti u kojima se realizuje.

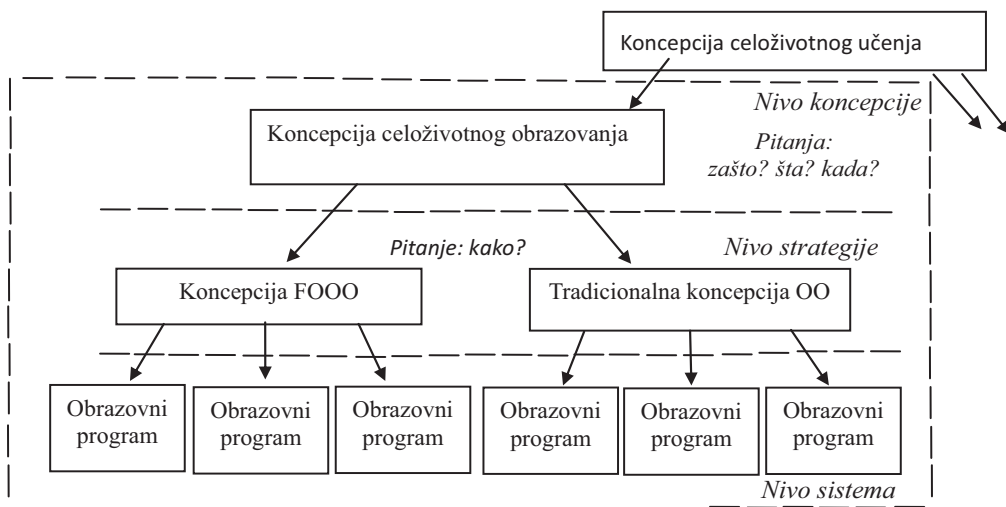
U razmatranju funkcije i uloge obrazovne koncepcije za sistem obrazovanja odraslih, nezaobilazan je doprinos koji Alibabić (2002) daje naglašavajući trijadu: koncepcija – strategija – sistem (Shema broj 2). „Koncepcija determiniše strategiju, a obe zajedno sistem čiji rezultati ‘izlaze’ u okolinu“ (Alibabić, 2002: 78).



Shema broj 2: Odnos trijade: koncepcija – strategija – sistem (izvor: Alibabić 2002: 77)

Alibabić (2002: 71) smatra da se koncepcija obrazovanja odraslih „može operacionalizovati preko ciljeva obrazovanja, obrazovnih područja i trajanja samog obrazovnog procesa. Tako koncepcija obrazovanja odgovara na pitanja *zašto, šta i kada*“. Pošto u obrazovanju odraslih imamo više obrazovnih ciljeva, područja i nivoa obrazovanja, kao i više ciljnih grupa sa svojim specifičnim motivima za obrazovanje i barijerama koje ih u tome ometaju, to znači da u istom vremenu i u istom prostoru možemo govoriti o koncepciji obrazovanja odraslih u množini, odnosno, možemo govoriti o više aktuelnih koncepcija obrazovanja odraslih. Koncepcija, kao i sistem, može imati višenivovsku strukturu. Koncepcije se u međusobnom odnosu mogu nalaziti kao i odnosi sistema i podsistema. Na primer, trenutno je vrlo aktuelna na međunarodnom nivou koncepcija celoživotnog učenja, koja u sebe, kao šira koncepcija, integriše koncepciju celoživotnog obrazovanja. Celoživotno obrazovanje, kao koncepcija, u sebe integriše više elemenata, kao što su na primer, osnovno obrazovanje odraslih, i u okviru njega dve aktuelne koncepcije: koncepciju funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih (poznata i kao „Druga šansa“), kao i „tradicionalnu“ koncepciju osnovnog obrazovanja odraslih (skraćeni program redovnih osnovnih škola za decu, koji se realizuje za 4 godine).

Obe ove koncepcije se mogu posmatrati kao *strategije* u realizaciji koncepcije celoživotnog obrazovanja, koja je jedna od strategija koncepcije celoživotnog učenja (Shema broj 3).



Shema broj 3: Primer osnovnog obrazovanja odraslih u trijadi: koncepcija – strategija – sistem

Kao što se može primetiti, obrazovne koncepcije mogu biti „nadređene“ jedne drugima, i „ukidati“, odnosno integrisati jedna drugu. Ove obrazovne „podkoncepcije“ možemo imenovati i kao strategije obrazovanja odraslih. Alibabić (2002: 73-74) smatra da bismo *strategiju* obrazovanja „mogli označiti kao planiranje realizacije koncepcije, kao plansko sprovođenje, oživotvorenje, puteve ostvarivanja koncepcije obrazovanja u praksi. Obrazovna strategija treba da odgovori na pitanje kako praktično realizovati koncepciju obrazovanja (...). Tako obrazovna strategija obuhvata vidove ili puteve obrazovanja kojima se može ostvarivati planirana koncepcija, a to su formalno obrazovanje (školovanje), neformalno obrazovanje i samoobrazovanje“.

Nekoliko puta do sada smo postavili pitanje strukturalnih elemenata, odnosno, konstituenti sistema obrazovanja odraslih. To praktično znači otvaranje pitanja daljeg diferenciranja sistema, koji smo već jednom diferencirali (izdvojili) iz njegove okoline. Luman (2001: 42) smatra da „diferenciranje sistema nije ništa drugo do ponavljanje diferencije između sistema i okoline u okviru sistema. Pritom celokupni sistem služi sebi samom kao okolina za sopstvene tvorevine delova sistema“. Ovo praktično znači da je sistem okolina za sopstvene delove, koji pojedinačno posmatrano, imaju sve karakteristike sistema. „Diferencirani sistem se, prema tome ne sastoji prosto iz određenog broja delova i odnosa među delovima; on se mnogo pre sastoji iz manje ili više velikog broja operativno upotrebljivih diferencija sistem/okolina koje povremeno, na raznim linijama presecanja, rekonstruišu ukupni sistem kao jedinstvo sistema i okoline“ (Luman, 2001: 42). Većina konsultovanih autora (Savićević, 1967; Alibabić, 2002; Kulić i Despotović, 2005) u okviru strukturalnog pristupa, prilikom rešavanja problema celina/deo kao elemente u sistemu obrazovanja odraslih navodi institucije u kojima se realizuje obrazovanje odraslih. Luman (2001: 42) ističe da se uvek „zahtevalo da delovi moraju biti homogeni u odnosu na celinu. To je onda moralo da znači da su sobe, ne cigle, delovi kuće, a poglavlja, ne slova delovi knjige. Teško da je postojao teorijski siguran kriterijum homogenosti, utoliko više što je za ovo mišljenje bilo teško napraviti razliku između pojma dela i elemenata“. Sa ovim određenjem, poređenjem i dilemom možemo se u potpunosti složiti: kao što sobe jesu delovi kuće i poglavlja jesu deo knjige, možemo ispravno odrediti i da su podsistemi obrazovanja odraslih delovi sistema. To jesu *delovi*, ali nisu *elementi* sistema. „Element je, dakle, upravo ono što u sistemu funkcioniše kao jedinica koja se

više ne može razlagati. (...) ‘Da se ne može dalje razlagati’ istovremeno znači: da se sistem konstituiše i menja samo kroz odnose njihovih elemenata, a ne njihovim razlaganjem i reorganizovanjem“ (Luman, 2001: 61). Ove elemente kibernetika označava pojmom „‘crne kutije’, tj. funkcionalne kutije što sadrži ulaz na koji se dovodi neka veličina iz fizičkog svijeta, te izlaz na kojem se pojavljuje druga veličina tog istog svijeta, i konačno funkciju, opisanu zalijepljenom etiketom na kutiji, koja izražava promjene izlazne veličine u zavisnosti od ulazne. Ta kutija je za kibernetičara atom strukture, jednostavan element svijeta organizama, a on traži zakone udruživanja koji objašnjavaju opća svojstva organizama, polazeći od sinteze takvih jednostavnih elemenata“ (Moles, 1971: 47).

Daljom diferencijacijom podsistema obrazovanja odraslih, koju vršimo sa ciljem identifikovanja osnovnog, nedeljivog elementa sistema obrazovanja odraslih koji zadržava sve karakteristike delatnosti obrazovanja odraslih, možemo doći do institucija/organizacija u kojima se odvija obrazovanje odraslih, kao što su do toga došli ranije pomenuti autori. Ali ovde možemo identifikovati bar dva problema/pitanja: (1) da li je institucija/organizacija nužan preduslov da bi govorili o obrazovanju odraslih, odnosno da li je ona najmanji, osnovni element sistema obrazovanja odraslih koji zadržava karakteristike delatnosti obrazovanja odraslih i (2) da li institucija/organizacija koja ima misiju/delatnost koja nije vezana za obrazovanje odraslih (npr. proizvodnja automobila ili pružanje hotelskih usluga) može biti deo sistema obrazovanja odraslih? Na prvo pitanje moramo dati odrećan odgovor, odnosno institucija nije nužan preduslov da bismo govorili o obrazovanju odraslih, jer je obrazovanje odraslih, kako smo već rekli, učenje odraslih kojim se upravlja – ono mora biti planirano, organizovano, sprovedeno i evaluirano, ali sve to može biti učinjeno i bez institucionalizacije. Sve ove elemente imamo i u npr. privatnim časovima u kojima neko u svojstvu nastavnika bilo čemu podučava odraslu osobu (stranom jeziku, sviranju gitare, matematici, itd.), ili u kružoku u kojem nekoliko studenata priprema ispit, ili nekoliko vernika proučava religijski sadržaj. U ovim slučajevima je obrazovni program, odnosno obrazovna epizoda, strukturalni element, ili najmanja jedinica koja može biti deo obrazovnog sistema. Odgovor na drugo pitanje je potvrđan, ali pod uslovom da se u pomenutim organizacijama odvija obrazovanje odraslih, odnosno da u njima postoje obrazovne epizode. Dakle, *učenje* koje se odvija u organizaciji *nije dovoljno* da bi se ona smatrala delom sistema obrazovanja odraslih, već je nužno da

se učenje odvija u formi *obrazovanja*, odnosno obrazovne epizode, da bi mogli da ga inkorporiramo u pomenuti sistem. Na osnovu ove analize možemo izreći sud da su *obrazovne epizode, odnosno, programi obrazovanja odraslih strukturalni elementi sistema obrazovanja odraslih*. Oni predstavljaju atome od koji je svet obrazovanja odraslih sastavljen, odnosno oni su minimalni *conditio sine qua non* da bi uopšte mogli govoriti o obrazovanju odraslih. Iako među njima postoje velike varijacije u trajanju obrazovanja, sadržaju, organizacionim oblicima, ciljevima, učesnicima i još mnogim drugim elementima, obrazovne epizode se mogu smatrati dovoljno homogenim¹, a u isto vreme dalje nedeljivim elementima, ako želimo da se zadržimo na polju obrazovanja odraslih. Pitanje obrazovnih institucija nije pitanje osnovnih strukturalnih elemenata sistema obrazovanja odraslih, već je pitanje okoline tih elemenata (odnosno, *institucionalnih*, a ne strukturalnih elemenata sistema obrazovanja odraslih), kojom ćemo se baviti u posebnom delu.

Prilikom definisanja elemenata bilo kog sistema, treba imati na umu da „elementi zadobijaju kvalitet samo tako što se relaciono uzimaju u obzir, dakle, dovode se u međusobni odnos” (Luman, 2001: 60). U životu, teorijski, možemo ostvariti neku vrstu relacije sa svim ljudima, ali u definisanju sebe, naglašavamo samo neke relacije koje nas određuju (sin/kćer, muž/žena, otac/majka, prijatelj/prijateljica). Slično je i sa sistemima, jer „u stvarnim sistemima (relativno) male veličine ovo se dešava samo selektivno, tj. samo tako što se druge, takođe zamislive relacije, izostavljaju. Kvalitet je, dakle, moguć samo kroz selekciju; ali je selekcija nužna u kompleksnosti“ (Luman, 2001: 60).

Imajući to u vidu, na kraju nam je ostalo da izložimo *strukturalne veze/relacije* koje vladaju u okviru sistema obrazovanja odraslih, odnosno diferencije element/relacija, koju Luman (2001: 59), pored diferencije sistem/okolina smatra konstitutivnim. „I u ovom slučaju, *jedinstvo* diferencije se mora zamisliti kao konstitutivno. Onoliko malo koliko postoje sistemi bez okoline ili okoline bez sistema, toliko malo postoje elementi bez relacijskih povezivanja ili relacije bez elemenata“. U prethodnom delu smo naglasili značaj obrazovnih koncepcija za

¹ Svesni smo činjenice da ne možemo govoriti o potpuno homogenim elementima, jer obrazovne epizode mogu imati formu različitih organizacionih oblika (npr. predavanje, seminar, konferencija, savetovanje, itd.), ali se u svima njima dešava učenje odraslih kojim se upravlja, odnosno u kojima se učenje odraslih planira, organizuje, sprovodi, kontroliše i upravo postojanje ovih funkcija ih čini osnovnim elementom sistema obrazovanja odraslih.

kreiranje i održavanje sistema obrazovanja odraslih. Obrazovnom koncepcijom se uspostavljaju *smisaone, konceptualne veze* među elementima sistema, a već smo ranije spominjali da sistem može biti „(...) zbir principa na kojima počiva neka doktrina“ (Grupa autora, 1986, tom III: 337), ili da pod sistemom podrazumevamo „skup (kompoziciju) elemenata (delova) koji se nalaze u međusobnom odnosu, a taj odnos počiva na određenim zakonima ili principima“ (Kukoleča, prema: Alibabić, 2002: 75). Dakle, konceptualne veze koje postoje među elementima sistema obrazovanja odraslih se reflektuju u *principima* koji prožimaju sistem. Govoreći o sistemu obrazovanja odraslih u Jugoslaviji od pre pola veka, Savićević (1967: 13 – 16) smatra da on počiva na sledećim principima: (1) *Princip permanentnosti* – obrazovanje i obučavanje odraslih je permanentan i kontinuiran proces koji uključuje sve odrasle, bez obzira na stepen postignutog individualnog obrazovanja; (2) *Princip demokratičnosti* – svi oblici obrazovanja su dostupni svim građanima, bez obzira na nacionalnu, društvenu ili religijsku pripadnost. Dalje obrazovanje je dostupno svim odraslima, čak i onima koji nemaju neophodne obrazovne preduslove, ako dokažu da su sposobni da prate predavanja koja im se nude na visokom akademskom nivou. Svaka samoupravna jedinica odlučuje o svojim budućim obrazovnim ciljevima; (3) *Princip decentralizacije* - usmeren je ne samo na privredu već i na sve ostale sfere socio-ekonomskog života. Planiranje i upravljanje obrazovnim politikama je prebačeno sa federalnog na republički nivo. Proces decentralizacije je nastavljen tako što su republike prebacile kontrolu na lokalni nivo, zajednice i radne organizacije. Obrazovnim institucijama na svim nivoima je dozvoljeno slobodno i nezavisno planiranje i implementacija obrazovnih programa; (4) *Princip jedinstva* – ovaj princip insistira da je svaki aspekt obrazovanja, od predškolskog do obrazovanja odraslih, jednako značajan u sveobuhvatnom sistemu obrazovanja i obuke. Sistem obrazovanja odraslih je usko povezan i međuzavisan sa redovnim sistemom obrazovanja. Školski sistem, od osnovne škole do univerziteta, ima ulogu u procesu obrazovanja odraslih. Princip jedinstva i sveobuhvatnosti ima svoju osnovu u Zakonu o opštem obrazovanju iz 1958. godine koji kaže da „sve škole od osnovne do univerziteta, zdravstveni centri, biblioteke i muzeji, uzeće učešća u obrazovanju i daljem stručnom obučavanju odraslih“ (prema: Savićević, 1967: 15); (5) *Princip različitosti i dinamičnosti* – sistem obrazovanja odraslih ima diverzifikovanu organizacionu

strukturu koja kombinuje oblike i institucije koje su fleksibilne u ponudi, sa onima koje su više fiksirane i stabilne. Princip raznovrsnosti se najbolje izražava kroz aktuelnu programsku orijentaciju. Programske oblasti uključuju, između ostalih: osnovno obrazovanje, stručno, socio-ekonomsko, estetsko, zdravstveno i porodično obrazovanje; (6) *Princip dobrovoljnosti* – obrazovanje i obuka odraslih su dobrovoljne obrazovne aktivnosti. Po zakonu nema obaveznog obrazovanja izuzev dečjeg, koja moraju pohađati školu od sedme do petnaeste godine. Statuti pojedinih poslovnih organizacija obavezuju nepismene radnike da nauče da čitaju i pišu u određenom vremenskom periodu, ali to nije opšta praksa. Naglasak na dobrovoljnosti participacije ima posebne implikacije za ceo proces obrazovanja odraslih. Interesi, potrebe i želje pojedinaca moraju biti uzeti u obzir prilikom planiranja posebnih programa. Dobrovoljnost participacije daje slobodu pojedincu da napusti obrazovanje ako njegove potrebe i interesi nisu zadovoljeni. Za razliku od Savićevića (1967) koji razlikuje šest principa na kojima počiva sistem obrazovanja odraslih, Alibabić (2002: 83 – 84) razlikuje pet principa i to: (1) *Princip jedinstvenosti* – sistem obrazovanja odraslih se temelji na jedinstvenoj koncepciji obrazovanja; (2) *Princip dinamičnosti* – sistem je u konstantnom kretanju kako bi uspostavio ravnotežu sa društvenim i naučno-tehnološkim razvojem; (3) *Princip pristupačnosti* – obrazovanje odraslih se spušta na nivo lokalne zajednice, znači decentralizaciju, fleksibilnost i otvorenost prema potrebama okoline, odnosno, kroz diverzifikaciju sistema obrazovanja odraslih, približava se njihovim potrebama i mogućnostima; (4) *Princip raznolikosti* – odnosi se na raznolikost ponude obrazovnih proizvoda i usluga, a odgovor je na mnogobrojne i različite potrebe korisnika obrazovnih usluga; (5) *Princip partnerstva* – sadržan je u „kontinuiranoj saradnji partnera (preduzeća, privatni i javni sektor, lokalna samouprava, poslodavci, nevladine organizacije...) na različitim poljima – na polju istraživanja, finansiranja, organizovanja, upravljanja, programskog orijentisanja i strukturiranja sistema obrazovanja odraslih“ (Alibabić, 2002: 84).

Principi na kojima počiva sistem obrazovanja odraslih bi trebalo da se opredmećuju kao legislativne veze koje regulišu odnose u sistemu.

Legislativom, odnosno različitim zakonima i podzakonskim aktima kojima se reguliše polje obrazovanja odraslih se stvaraju naglašene, formalne veze među

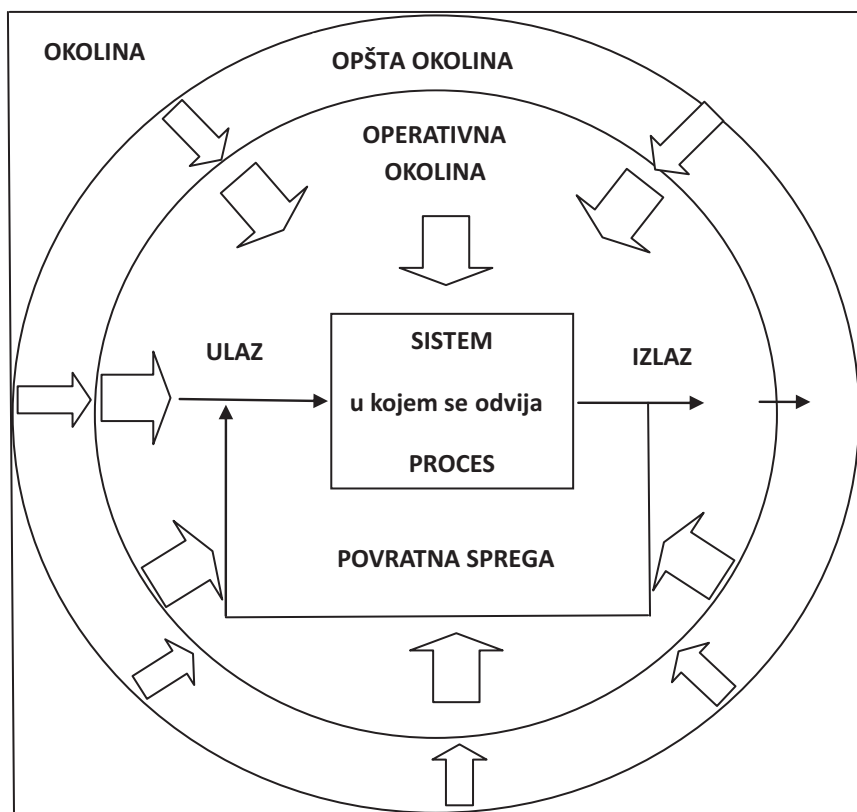
strukturalnim elementima. Bitno je napomenuti da mnogi zakoni koji u svom nazivu nemaju odrednicu „obrazovanje“ zapravo određuju i uređuju sistem obrazovanja odraslih, tako što uređuju neke njegove delove. Tako na primer, Zakon o vojnoj, radnoj i materijalnoj obavezi (2018: član 79a) reguliše vojno obučavanje odraslih građana, Zakon o bezbednosti saobraćaja (2014) poglavljima XII i XIII (članovima zakona od 206 do 242), se bavi osposobljavanjem učesnika saobraćaja, Zakon o sudijama (2017: član 9) reguliše pravo na stručnu obuku i usavršavanje sudija, itd. Kada govorimo o legislativi u oblasti obrazovanja odraslih ne možemo da zaobiđemo Zakon o obrazovanju odraslih (2013) na koji je domaća naučna i stručna zajednica čekala više decenija (da ne kažemo vekova). Vrlo je značajno naglasiti da je ovo prvi put u istoriji obrazovanja odraslih u Srbiji, da je država prepoznala obrazovanje odraslih kao zasebnu, specifičnu i za društvo važnu celinu koju treba urediti posebnim zakonom. Član 7 Zakona pravi tradicionalnu razliku između formalnog i neformalnog obrazovanja, ali spominje i informalno učenje i mogućnost njegove formalizacije kroz proces priznavanja prethodnog učenja. Ovde imamo pomak u smislu fleksibilnosti obrazovanja odraslih, tako što je celo III poglavlje Zakona posvećeno organizaciji i ostvarivanju obrazovanja odraslih, a u okviru njega razlikujemo *javno priznate organizatore aktivnosti obrazovanja odraslih* (JPOA) i one koji to nisu. Ovo čini podelu na formalne i neformalne institucije obrazovanja odraslih prevaziđenom, jer i neformalne obrazovne institucije mogu nuditi javno priznate (formalne) programe, kao što i formalne institucije mogu nuditi neformalne obrazovne programe. Član 26 Zakona reguliše odnose između javno priznatih organizatora obrazovanja odraslih time što im omogućava udruživanje na realizaciji pojedinačnih programa, a član 25 se odnosi na postupak priznavanja prethodnog učenja, odnosno neformalnog obrazovanja koje želimo ozvaničiti ili formalizovati. Sve ovo ukazuje na postojanje definisanih strukturalnih legislativnih veza u okviru sistema obrazovanja odraslih.

Pored konceptualnih i legislativnih veza koje su uspostavljene u okviru sistema obrazovanja odraslih, možemo da identifikujemo i *tržišne veze* i odnose. Tržište obrazovanja odraslih možemo razumeti kao ukupnost ponude i potražnje obrazovnih programa namenjenih odraslima, u okviru jedne prostorne i vremenske odrednice. Alibabić (2002: 56) smatra da tržište obrazovanja odraslih „čine

stvaraoci obrazovnih vrednosti kao i njihovi posrednici u razmeni i kupci, potrošači, odnosno korisnici tih vrednosti“. U okviru ovih tržišnih odnosa, sigurno je da među nabrojanim učesnicima postoje kompleksne komunikacione veze, a samo tržište obrazovanja odraslih primorava ponuđače i kreatore obrazovnih programa da među sobom uspostavljaju konkurentne ili saradničke veze. Tržište obrazovanja ili tržište znanja ima i svoje specifičnosti, „jer se zalihe znanja ne smanjuju ukoliko se drugima prenose (u obrazovnim institucijama ili drugde), ‘posednik’ ili ‘vlasnik’ znanja koji svoje znanje prenosi drugima (učitelj, nastavnik, profesor, instruktor), čak i ako za to dobija novčanu nadoknadu, neće ostati bez svog poseda i ako *njegovo* znanje usvoji veći broj drugih osoba (polaznika, učenika, studenata, slušalaca). Potpuno suprotno klasičnoj robi, znanje se deljenjem umnožava, ono se rasprostire kroz društvo iako ga niko ne ‘gubi’“ (Bralić, 2016a: 32). Sigurno je da postoje veze između tržišta obrazovanja odraslih i drugih tržišta (rada, socijalnih usluga, zabave i rekreacije, itd.), ali one prevazilaze granice sistema obrazovanja odraslih i predstavljaju njegov ulaz ili izlaz. „U ovom smislu se relacije između elemenata mogu uzajamno regulisati; jedna se može pojaviti zato što se i druga pojavila. Ali, može da se radi i o postojanju određenih elemenata, o prisustvu katalizatora ili o ostvarivanju relacija višeg stepena među relacijama“ (Luman, 2001: 63). Moramo razumeti da „uspešna regulisanja kojima se postiže ono što je moguće njima postići, deluju tada kao *ograničenja*“ (Luman, 2001: 63).

2.3. Kibernetičke osnove sistema obrazovanja odraslih

U okviru hijerarhije sistema koju je razradio Boulding, nemoguće je ne primetiti „kvalitativan skok između druge i treće razine, tj. između linearnih i kibernetičkih sistema“ (Mužić, 1979: 29). S obzirom da je ovaj skok od esencijalnog značaja za razumevanje obrazovnih sistema, pokušaćemo da grafički predstavimo koncept kibernetičkog sistema, odnosno način njegovog funkcionisanja, kao i osnovne pojmove nužne za njegovo razumevanje. U tu svrhu poslužićemo se blok-shematskim prikazom kibernetičkog sistema u njegovoj okolini (Shema broj 4).



Shema broj 4: Kibernetički sistem i njegova okolina

U Shemi broj 4 možemo videti da je sistem prostor, u kojem se, bez obzira na njegovu veličinu i broj elemenata koji ga sačinjavaju, odvija delatnost koja ga određuje i koja je smisao njegovog postojanja i funkcionisanja, što je u slučaju sistema obrazovanja odraslih, proces obrazovanja odraslih. Da bi se sistemski proces odvijao, neophodni su različiti elementi koje sistem dobija iz okruženja putem ulaza, odnosno, sistem iz okruženja uzima „materijal” da bi ga prerađenog vratio okruženju/sredini (Bulat, 1977: 115). Ulazi (*inputi*) neophodni za sistemске procese se razlikuju od sistema do sistema, u zavisnosti od delatnosti koja ga određuje. U slučaju sistema obrazovanja odraslih, među najvažnije inpute možemo navesti ljude (odrasli učenici i nastavni kadar), legislative, informacije, materijalno-tehnička sredstva, energiju, prostor i vreme. Na prvi pogled, možemo pomisliti da bi sve ove resurse ili većinu njih mogao zameniti jedan – novac, jer „novac je input koji obezbeđuje bilo koji resurs neophodan za život organizacije“

(Miljković, 2010: 210). Sigurno je da neke inpute, kao što su npr. legislativni, ni u jednom političkom sistemu novac ne može da kupi (ne zato što su političari nepotkupljivi, već zato što neće doneti odredbu koja nije u skladu sa njihovim interesima). Sa druge strane, neke inpute novac može da obezbedi, ali pod određenim uslovima. Primer za to bi bili materijalno-tehnički inputi, kao što su računari ili neke mašine, ali u uslovima političkih i ekonomskih sankcija ni posedovanje novca nam ne mora biti garant mogućnosti obezbeđivanja neophodnih resursa. Zato je značajno napomenuti da su ulazi u bilo koji sistem uvek izlazi iz nekog drugog sistema, odnosno sistem „ima ‘ulaz’ koji je istovremeno dio ‘izlaza’ sredine i svoj ‘izlaz’ koji je dio ‘ulaza’ sredine“ (Bulat, 1977: 112). Na primer, za funkcionisanje sistema obrazovanja odraslih od izuzetnog su značaja izlazi iz: sistema obrazovanja dece i mladih (određuju vaspitne karakteristike polaznika, nivo i sadržaj njihovih kompetencija, itd.), političkog sistema (određuju ciljeve obrazovanja odraslih, sadržaj u nekim oblastima obrazovanja, itd.), legislativnog sistema (određuju dozvoljene sadržaje obrazovanja, način finansiranja obrazovanja odraslih, uslove osnivanja i funkcionisanja obrazovnih institucija, itd.) privrednog sistema (određuju nivo i sadržaje u nekim oblastima obrazovanja, generišu obrazovne potrebe, itd.), naučnog sistema (određuje i menja sadržaj obrazovanja odraslih, menja didaktičko-metodičke aspekte obrazovanja odraslih, itd.), kao i mnogih drugih sistema. Bulat (1977: 112) naglašava da autori idealizuju stanje odnosa kada poistovećuju izlaz sistema sa ulazom sredine, koja je u sličnom odnosu sa drugim sistemima. Na kraju spomenućemo vrlo specifičan, a neophodan input za funkcionisanje sistema obrazovanja odraslih – nastavne kadrove. Novac obezbeđuje ovaj input (njime plaćamo nastavne kadrove) i ako ga imamo dovoljno, možemo privući nastavnike iz drugih sistema obrazovanja odraslih (na primer iz Rumunije). Međutim, u mnogim slučajevima to nije moguće, jer karakteristike inputa ne odgovaraju u potpunosti potrebama nacionalnog sistema (na primer, Rumunski sistem obrazovanja sigurno ne može proizvoditi za srpsko obrazovno tržište adekvatne nastavnike srpskog jezika, srpske nacionalne istorije, etnologije, umetnosti i sl.) i u tom slučaju sistem obrazovanja odraslih mora sam da proizvodi ovaj resurs, odnosno izlaz, koji će kasnije upravo njemu služiti kao ulaz u sistem. Ovo se ne odnosi samo na obezbeđivanje inputa, već se radi o obezbeđivanju *adekvatnog* inputa, gde se stručno usavršavanje kao mehanizam primenjuje na sve nastavnike, kako bi se obezbedile njihove potreb-

ne performanse. Dakle, u sistemima gde postoji obavezno stručno usavršavanje nastavnika, sistem obrazovanja odraslih će uvek proizvoditi i svoj izlaz, ali i svoj ulaz, po pitanju nastavnog kadra.

Čini nam se da je lakše imenovati i definisati neophodne ulaze sistema obrazovanja odraslih nego njegove *izlaze*. „Izlazne veličine karakterizira vladanje sustava u cjelini i ona stanja stvari i energije unutar sustava koja su pokazatelji njegova vladanja“ (Božičević, 1971: 7). Interesantno nam je viđenje Pastuovića (1999: 118) koji razmatrajući moguće izlaze iz organizacija, koje posmatra kao sisteme, pored materijalnih proizvoda i usluga, novčanih dobitaka i gubitaka, novih informacija, navodi i *izmenjeno ponašanje ljudi*. Ovi poslednji su očigledno vezani, između ostalih i za obrazovne sisteme, jer kao što smo ranije rekli, obrazovanje posmatramo kao učenje kojim se upravlja, a u mnogim definicijama učenja (naročito bihejviorističke orijentacije) ono je vezano za promenu ponašanja. Međutim, moramo napomenuti da izmenjeno ponašanje kao izlaz iz sistema, ne bi bilo specifično samo za sistem obrazovanja – npr. ljudi i iz zdravstvenog sistema izlaze sa promenjenim ponašanjem. Vrlo je zanimljivo i dalje određivanje obrazovnih ishoda, koje daje Pastuović (1999: 122), prema kojem su „obrazovni i odgojni ishodi (*outcomes*) neposredni rezultati obrazovno-odgojnog procesa. To su psihičke promjene učenika u spoznajnom području (znanja i sposobnosti), psihomotornom (motorne vještine) i motivativnom području (vrijednosti, stavovi i navike)“. Ove psihičke promene (rezultate učenja) Pastuović naziva osposobljenostima (*capabilities*) za promenu ponašanja. Pomenuti termin „osposobljenost za promenu ponašanja“ nam se čini ispravnijim od termina „promena ponašanja“, naročito u obrazovanju odraslih, u koje osobe ulaze kao već formirane ličnosti i koje odlučuju da li će, kada će i na koji način primeniti kompetencije koje su stekli obrazovanjem. Kada kažemo ‘kompetencije’, želimo da naglasimo da pod njima podrazumevamo funkcionalni paket „znanja, veština, stavova, osobina i sposobnosti”; kao sinergiju svega onog što je zajednički određeno učenjem i nasleđem, te svega onog što se može samo učenjem (...) i obrazovanjem razvijati, a što je u funkciji uspešnosti radnih aktivnosti“ (Alibabić, 2018: 63). Dakle, ukoliko nije došlo do promene ponašanja, ne znači da nije uspešno realizovana obrazovna epizoda, već to može da znači da postoje druge varijable koje utiču na to da li će se promena u ponašanju desiti ili neće (na primer, sistem nagrađivanja/kažnja-

vanja u organizaciji ili društvu, motivacija osobe da kompetenciju demonstrira, postojanje materijalnih preduslova da se kompetencija demonstrira – na primer, novoobučeni vozač ne može voziti automobil ukoliko ne raspolaže njim, i mnogih drugih činilaca). Pored pomenutih osposobljenosti za promenu ponašanja, vredi napomenuti da obrazovanje ne nudi „samo proizvod ili uslugu, već mnogo više, znanje i umenje, način mišljenja, a time stil i način života“ (Alibabić, 2002: 62). Prema tome, potencijal osposobljenosti za promenu ponašanja se ne završava samo u kognitivnoj, emocionalnoj, konativnoj dimenziji ili psiho-motornoj dimenziji, ono vrlo često ima i sociološke i pravne dimenzije – obrazovanjem stičemo potencijal da menjamo ugled u društvu, kao i mogućnosti za legalno vršenje određenih radnji (na primer, vožnja automobila, dozvola za lov, itd.) ili bavljenje određenim strukama ili profesijama (na primer, medicinski tehničar, advokatura, farmacija i sl.). Slično kao i u slučaju osposobljenosti za promenu ponašanja (imamo potencijal da ga menjamo, ali ne moramo to učiniti), možemo govoriti i o potencijalu za promenu statusa: posle obuke možemo steći i koristiti status vozača ili lovca, a i ne moramo, možemo konkurisati na posao koji zahteva doktorat, a i ne moramo – možemo aplicirati na posao koji zahteva na primer, samo srednju stručnu spremu, možemo konkurisati za prijem na viši nivo nekog obrazovanja, a i ne moramo. Ono što je bitno jeste da nakon obrazovanja imamo mogućnost, imamo potencijal, i to je ono što se stiče obrazovanjem. Na osnovu izrečenog, možemo konstatovati da je *izlaz iz sistema obrazovanja odraslih osposobljenost za promenu ponašanja uz određeni status koji se stiče završavanjem programa za obrazovanje odraslih*. „Efikasnost nekog sistema ocenjuje se na osnovu izlaznih veličina, tj. rezultata na kraju procesa“ (Vilotijević, 1993: 22). Pastuović (1999: 122) navodi da se obrazovni izlazi obično „izražavaju brojem završenih polaznika određenih zanimanja i stupnjeva obrazovanosti. To se naziva ‘obrazovnom produkcijom’“. Ovo bi se moglo reći za polaznike formalnih programa obrazovanja, ali ne i za one koji kroz neformalne obrazovne programe uče npr. ples, modelarstvo, jogu, ili posećuju javna predavanja ili učestvuju u tim bilding aktivnostima... Pomenuti polaznici nisu se osposobili za neko zanimanje (ili ga promenili), niti stekli viši nivo obrazovanja. U tom kontekstu, *produkcija sistema obrazovanja odraslih bi mogla da označava broj obrazovnih epizoda koje su završene od strane odraslih polaznika u jedinici vremena*.

Treba imati na umu da u sistem iz okoline ulaze, ne samo elementi koju omogućavaju kontinuitet procesa koji se u njemu odvija, već i elementi koji modifikuju, ometaju i ruše već postojeći način delanja sistema (npr. buka/šum u sistemu komunikacije). Svaki sistem, pa i sistem obrazovanja odraslih, mora pronaći način da se izbori sa ovim elementima, odnosno, da u okviru sebe kreira sisteme „koji poništavaju poremećaje u njihovoj okolini“ (Pask, 1971: 138). To čini, razvijajući elemente i/ili procese unutar sistema kojima je funkcija upravo eliminacija ili neželjenog inputa, ili dejstvujući u svojoj okolini u pokušaju da ograniči ili eliminiše izvor neželjenog ulaza. Za informacije o inputima i za njihovo adekvatno korišćenje, čini nam se da je neophodna i adekvatna interpretacija i razumevanje, koje treba sistemski obezbediti i ugraditi u ulazni mehanizam, kako bi se izbegla pogrešna regulacija. Iako se biološki i socijalni sistem dosta razlikuju, čini nam se da u ovom slučaju možemo iskoristiti medicinski primer u cilju pojašnjenja pogrešne regulacije ulaza. „Pogrešnu regulaciju ili disnomiju obilježava činjenica da ulazni signal nije ispravno interpretiran. Fiziološka informacija transformira se tada u patogenu informaciju. U tom slučaju informacija upućena prema obrambenim organima koji organiziraju oblike borbe, ali koji, kad ne mogu normalno ispaliti svoju municiju, jer ne nalaze mete, ispaljuju je na normalnim tkivima organa. Na njihovoj se razini tada stvara neka povreda. Tačno se to događa kod bolesti uzrokovanih vlastitim antitijelima“ (Masturzo, 1971: 207). Identično opisanom primeru, i u obrazovanju odraslih se može desiti sličan slučaj: ako zbog prethodno uspešno završenog nivoa obrazovanja neosnovano pretpostavimo da postoji određen nivo znanja koji nam omogućava, da oslanjajući se na njega, nastavimo konstrukciju kompetencije, činićemo samo štetu, jer će se bez adekvatnog temelja cela konstrukcija urušiti. Međutim, ako zbog nedostatka završenog nivoa obrazovanja ili neadekvatne prethodne ocene, neosnovano pretpostavimo da ne postoji osnova potrebna za nastavak obrazovanja, pa deo obrazovnih aktivnosti usmerimo na izgradnju kompetencija koje već postoje, ponovo činimo štetu, jer će aktivnosti polaznicima biti nezanimljive, što može dovesti do osipanja polaznika. Kao jedan od primera mehanizma za eliminaciju pogrešne regulacije ili neželjenog inputa, mogli bi navesti prijemni ispit, čija je svrha da napravi selekciju između onih koji poseduju neke kompetencije (ili deo njih) i onih koji ih nemaju. Zahvaljujući protoku informacija o stepenu razvijenosti kompetencija učenika, koji postoji između organizacija podsistema

srednjeg obrazovanja i organizacija podсистema visokog obrazovanja, a koje su opredmećene u obliku učeničkih ocena i svedočanstava, mogla bi da se napravi selekcija za upis na fakultete. Uprkos pomenutim informacijama, i činjenici da postoje Pravilnici o ocenjivanju učenika, koji bi trebalo da standardizuju značenje visine ocene, prijemni ispiti još uvek postoje na svim fakultetima u Srbiji, što zapravo predstavlja sumnju visokoškolskih institucija da ista ocena iz različitih škola „isto vredi“, odnosno da je ona mera razvijenosti neke kompetencije. Stoga, kako bi „otklonili šum u komunikaciji“, fakulteti koriste prijemne ispite kao mehanizam obezbeđivanja onakvog inputa kakav im je potreban. Naravno, ne radi se o jedinoj meri koja može da reši ovaj komunikacioni problem. Na primer, korišćenje nezavisne (eksterne) mature može da zameni mehanizam prijemnog ispita (daje jasnu informaciju o potencijalnom inputu), a u isto vreme može da služi srednjim školama kao mehanizam povratne sprege, kojim oni dobijaju informaciju o efektivnosti svoga rada, kako u pogledu sticanja kompetencija učenika, tako i u pogledu objektivnosti njihovog ocenjivanja.

Takođe, ni svi izlazi iz sistema obrazovanja odraslih nisu uvek poželjni za okruženje u kojem sistem egzistira. Windham (prema: Pastuović, 1999: 122) govori o „negativnim izlazima“ za koje kaže da „se očituju u osipanju polaznika tijekom obrazovanja, završenim polaznicima koji ne mogu naći zaposlenje, visokoobrazovanim polaznicima koji pronalaze posao u drugim zemljama (odljev mozгова, *brain drain*) i drugim pokazateljima gospodarskih i društvenih gubitaka nastalih obrazovanjem/odgojem koje nije postalo korisnim ulazom u sustave okoline edukacije“. Sa prvim delom ove tvrdnje, vezanim za izlaz iz sistema koji nije u potpunosti realizovao obrazovnu epizodu (*drop out*) se u potpunosti možemo složiti da predstavlja negativni izlaz sistema obrazovanja odraslih, dok drugi deo tvrdnje zaslužuje polemiku. Polaznici koji su uspešno završili programe obrazovanja odraslih a ne mogu naći posao, očigledno su pogrešili prilikom odabira obrazovnog programa (ukoliko im je bio cilj da završetkom obrazovnog programa dođu do posla) i za svoju procenu snose odgovornost i posledice (jer se radi o odraslim ljudima). To ne znači da je program loše dizajniran ili realizovan, kao što ne znači ni da oni nisu kompetentni za obavljanje posla za koji su se obrazovali. Čini nam se da to više govori o disfunkcionalnosti drugih sistema društva (na primer privrednih), a ne sistema obrazovanja odraslih – u slučaju ve-

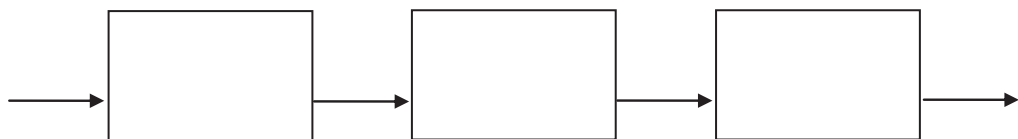
likih ekonomskih kriza i ekstremne nezaposlenosti, koji god obrazovni program da ste pohađali u svrhu nalaženja posla bilo bi uzaludno, iz prostog razloga jer poslova nema. Sa druge strane, pitanje odliva mozgova je i pitanje perspektive posmatranja sistema i njegovih granica. Ako neko uspešno pohađa program obrazovanja odraslih u nekoj zemlji EU (na primer Bugarskoj ili Hrvatskoj), a posao nađe u u nekoj drugoj zemlji EU (na primer Nemačkoj), da li to znači da se radi o negativnom izlazu sistema obrazovanja odraslih? Sigurno da ne - očigledno su kompetencije razvijene na adekvatnom nivou, jer je bivši polaznik na osnovu njih dobio posao. Pre će biti da se radi o negativnom društvenom okruženju u kojem bi bivši polaznik trebalo da zasnjuje radni odnos, pa odlazi u pozitivnije društveno okruženje, čiji bi indikatori mogli biti veća plata, bolji uslovi rada, stabilnije i kompaktnije društvo, bolji penzioni sistem i slično. U isto vreme, sve pomenute zemlje pripadaju istom obrazovnom prostoru i bore se za zajedničko tržište rada – evropsko, tako da postoji osnov da se govori o istom sistemu obrazovanja, u kojem je nacionalni sistem obrazovanja, zapravo podsistem evropskog sistema obrazovanja. Ne treba zaboraviti i da je obrazovanje ljudsko pravo i da osoba može pohađati obrazovne programe bez želje da se profesionalno bavi delatnošću koju proučava. Stoga želimo da naglasimo da smo mišljenja da o negativnim izlazima sistema obrazovanja odraslih možemo govoriti u dva slučaja: (1) u pomenutom osipanju polaznika, odnosno ne završavanju započete obrazovne epizode i (2) ukoliko polaznik „uspešno“ završi obrazovni program, a da pri tome nije razvio kompetencije koje su bile deo planiranih obrazovnih ishoda. Međutim, možemo se složiti da izlazi (*outputs*) sistema obrazovanja odraslih mogu biti neodgovarajući ulazi za druge sisteme, kao što su politički ili religijski sistem, ne moraju odgovarati potrebama privrede i slično. Tada ugroženi sistemi vrše pritisak na sistem obrazovanja odraslih, modifikujući svoje izlaze koji predstavljaju ulaze u sistem obrazovanja odraslih, i/ili direktno utiču na njegovu strukturu, kreirajući svoje obrazovne programe i/ili osnivajući organizacije za obrazovanje odraslih.

Model *input/output* u teoriji sistema postaje ekvivalent za tradicionalni model *cilj/sredstvo*. Utvrđivanje *izlaza* kao cilja i *ulaza* kao sredstva jeste posebna vrsta uključivanja sistema u njegovu okolinu. „Ovaj se model zasniva na pretpostavci da sistem diferencira svoje odnose sa okolinom prema uzročnoj shemi tako što jedne svrstava u uzroke, druge u posledice i ovako podeljene stavlja u

međusobni odnos, stabilizuje ih i u skladu s tim specijalizuje granice sistema“ (Luman, 2001: 10). Ovi ciljevi/izlazi sistema imaju različite *funkcije* u okolini, u zavisnosti iz čije perspektive posmatramo sistem obrazovanja odraslih. U kontekstu razvijenosti kompetencija polaznika i njihovih uloga u društvu, možemo navesti, prema Alibabić (2002: 80) funkciju *nadoknade* (kompenzacijska funkcija) i *nadogradnje* (funkcija daljeg obrazovanja). „Obrazovanje odraslih, ostvarujući svoju kompenzacijsku funkciju treba da nadoknadi obrazovne propuste u mladosti“ (Alibabić, 2002: 80). Ovo možemo razumeti i kao *korektivnu funkciju*, kroz mogućnost ispravljanja ličnog propusta individue (na primer, izbegavanje pohađanja osnovnog obrazovanja u detinjstvu), propusta sistema obrazovanja dece i mladih (na primer, osoba je završila osnovnu školu, ali nije stekla sve predviđene kompetencije) i na kraju propusta društva (ne bi trebalo da u društvu u kojem je osnovno obrazovanje obavezno, postoji mogućnost da ga individua ne pohađa). „Drugi cilj se može označiti ‘nadogradnjom’ jer se odnosi na dalje obrazovanje bilo u vidu sticanja novih osposobljenost, ili pak usavršavanja već stečenih“ (Alibabić, 2002: 80). Međutim, istu delatnost obrazovanja odraslih i njenih funkcija možemo posmatrati i sa drugih aspekata. Na primer, za industrijski sistem izlaz iz sistema obrazovanja odraslih može imati funkciju obezbeđivanja adekvatno kompetentne radne snage, za politički sistem adekvatno kompetentnih građana. U isto vreme, sistem obrazovanja odraslih uopšte ne mora imati pomenutu funkciju obezbeđivanja izlaza – samo postojanje obrazovanja odraslih u oblasti obrazovanja za građanstvo, može biti dovoljan ishod za politički sistem: obrazovanje, ma koliko bilo hipotetički neefikasno po ovom pitanju, može imati funkciju legitimizacije postojećeg stanja i/ili institucija. Primer za neočekivanje konkretnog obrazovnog ishoda i zadovoljavanje samim postojanjem obrazovnog procesa može biti obrazovanje u društvenim pokretima u kojima se često obrazovne aktivnosti „organizuju sa ciljem stvaranja osećaja zajedništva i pripadanja članova pokreta, demonstriranja moći (...), komuniciranje sa potencijalnim članovima pokreta i njihove mobilizacije, razonode i kvalitativno obogaćivanje monotonog života članova pokreta“ (Miljković & Mančić, 2017: 152-153) – a ne dostizanje zvanično planiranih ishoda obrazovanja. Drugi primer možemo naći u realizaciji nekog organizacionog oblika u kompaniji (na primer tim bildinga) samo sa ciljem potrošnje budžeta namenjenog obrazovanju i obuci. „Na ovaj način, tim bilding se degradira od organizacionog oblika obrazovanja sa

velikim potencijalom za kompaniju, u jedan oblik 'kompanijskog turizma' koji služi za kratkotrajno povećanje zadovoljstva zaposlenih trodnevnom 'odmorom' na atraktivnoj destinaciji, a sve to od strane HR menadžmenta kojem je bilo najjednostavnije da nekada izuzetno velike kompanijske budžete namenjene obuci i razvoju potroše na jednom mestu i reše se finansijskog 'balasta' za tu godinu" (Miljković & Stepanović, 2011: 16). Dakle, smisao sistema obrazovanja odraslih je u njemu samom, u njegovoj delatnosti obrazovanja odraslih, a njegova funkcija je izvan njega samog, ona se nalazi u njegovoj okolini, u ulazima koje sistem obrazovanja odraslih obezbeđuje drugim sistemima. Međutim, adekvatno predviđanje funkcije obrazovnog sistema za druge sisteme i njihovih potreba je preduslov opstanka i održanja sistema obrazovanja odraslih. Svaki sistem i svaka organizacija se uspostavlja sa određenim ciljem i sa predviđenom funkcijom (da reše određeni problem), ali vremenom svaki sistem postaje sam sebi cilj (sistem želi da opstane, da se perpetuira), a opstaje sve dok za okolinu (odnosno druge sisteme) vrši određenu funkciju, koja ne mora biti identična onoj funkciji koja je postojala kada je sistem uspostavljen. „Trebalo imati u vidu da svi upravljivi sistemi povezano deluju jedan na drugog, tako da se pri proučavanju neke pojave i objekta mora uračunati stepen uticaja okoline“ (Vilotijević, 1993: 20). Dakle, razumevanje potreba i željenih ulaza drugih sistema je uslov formulisanja i preciziranja vrste, veličine i karakteristika željenog izlaza sistema obrazovanja odraslih. To znači da sistem obrazovanja odraslih mora da *reguliše* svoju delatnost, kako bi osigurao željene karakteristike sopstvenog izlaza, što se postiže uz pomoć *povratne sprege*, predstavljene u Shemi broj 4. „Izraz povratna sprega niknuo je u kibernetici i kao tehnički termin poznat je pod nazivom feed-back“ (Kekić, 1962: 15). Boulanger (1971: 18) povratnu vezu naziva i retroakcija, a pod njom podrazumeva „djelovanje informacije s izlaza sustava na njegovi ulaz“ (Boulanger, 1971: 19).

„Organizacija se adaptira na taj način što se uspostavlja stanje dinamičke ravnoteže, preko povratne sprege“ (Bulat, 1977: 112). Povratna sprega je zapravo element koji pravi razliku između kibernetičkih i linearnih sistema, jer u kibernetičkim sistemima „postoji povratna međuzavisnost između elemenata sistema, postoji dakle kružni tok unutar sistema“ (Mužić, 1979: 30). Kod linearnih sistema (Shema broj 5) postoji izlaz iz jednog sistema, koji je istovremeno ulaz u drugi sistem, sa veličinom koja je sistemu koji ju je proizveo nepoznata.



Shema broj 5: Linearni sistem (izvor: Mužić, 1979: 30)

Sistem čiji je ona izlaz, nema nikakvu povratnu informaciju o njenoj adekvatnosti za sistem čiji je ona ulaz, i za koji ona ima funkcionalni značaj. „Osnovna karakteristika linearnog sistema je linearni slijed pojava u njemu, uz odsustvo kružnog toka“ (Mužić, 1979: 29). To znači da sistem koji ne dobija adekvatan ulaz nema nikakav formalni kanal kojim bi uticao na karakteristike ulaza, a sistem kojem je to izlaz ima samo predstavu o tome šta je želeo da produkuje, ali ne i potvrdu da je u tome uspeo.

Za razliku od pomenutih linearnih sistema, u sistemima sa povratnom spregom (Shema broj 4), sistem dobija povratnu informaciju o karakteristikama izlaza i poseduje mehanizam kojim bi korigovao sva identifikovana odstupanja. Time se ostvaruje, pored upravljanja i regulacija, pri čemu Mužić (1979: 29) upravljanje definiše kao „proces kojim se na određeni način (npr. na osnovi nekog programa) ulazna veličina u sistemu prerađuje i time pretvara u izlaznu“. Neposedovanje regulacionog mehanizma, odnosno odsustvovanje inkorporiranja povratne sprege u sistem i njegove delove bi bilo kao da imamo obrazovanje bez evaluacije, kako formativne, tako i sumativne. Formativna evaluacija nam u obrazovanju omogućava da regulišemo i podesimo naše aktivnosti u skladu sa aktuelnom situacijom. Na primer, nastavnik na osnovu reakcije polaznika (pogleda, žamora, komentara, pitanja, odgovora polaznika na pitanje nastavnika, rešavanja zadatka, itd.) procenjuje da li je deo nekog obrazovnog ishoda realizovan ili da li su polaznici u dovoljnoj meri upoznati sa nekim sadržajem. Ukoliko nisu, nastavnik mora, ukoliko želi da ostvari željeni ishod, da ponovi (verovatno na drugačiji način) problematični deo i time omogući preduslove za uspešan nastavak obrazovne aktivnosti. U slučaju nepostojanja sistema povratne sprege, celokupan nastavni proces posle problematičnog dela nastave bi bio uzaludan i nesvršishodan. Prime na linearnog sistema u obrazovanju bi ličila na predavanje nastavnika u praznoj učionici, tako da je jasno da sistem obrazovanja odraslih možemo svrstati u one sisteme koji imaju povratnu spregu.

Govoreći o povratnoj sprezi Pastuović (1999: 122) kaže da nju „čine obavjesti o unutrašnjoj i vanjskoj učinkovitosti i efikasnosti (djelotvornosti)“, kao i da na osnovu njih treba sprovoditi promene u vaspitno-obrazovnom sistemu u cilju njegovog poboljšanja. Upravo ovakva povezanost vaspitno-obrazovnog sistema „s njegovom okolinom daje mu status otvorenog sustava što ga čini dinamičnim i prilagodljivim promjenjivim zahtevima okruženja, ali i čimbenikom razvoja okoline“ (Pastuović, 1999: 122-123). Ipak, ni mehanizam povratne sprege nije svemoćan i „može biti u svojoj funkciji ugrožen. (...) Disfunkcija povratne sprege manifestira se kao reverberacija“ (Kekić, 1962: 117). Takođe, treba imati u vidu da povratna veza samo daje informaciju koju treba dalje interpretirati, jer „naročito načela povratne veze sastoji se u tome što njeno postojanje nije uvjetovano determiniranošću sustava; njeno je djelovanje reakcija na promjenu stanja, a za to nije potreban točan opis sustava“ (Božičević, 1971: 11). Dakle, figurativno govoreći, na kraju kursa možemo dobiti informaciju da polaznik nema razvijene neke kompetencije, ali ne i podatak zašto te kompetencije nisu razvijene.

Na kraju ovog dela o kibernetičkim osnovama sistema obrazovanja odraslih, želimo da ukažemo na još neke bitne odrednice sistema obrazovanja odraslih kao kibernetičkog sistema: stohastičku prirodu sistema obrazovanja odraslih i njegov dinamički karakter. Za razliku od determinističkih sistema, gde sa velikom preciznošću možemo predvideti izlaz sistema (ishod, *output*), sistem obrazovanja, pa i sistem obrazovanja odraslih, svrstavamo u stohastičke sisteme, odnosno one gde samo probabilistički možemo predvideti nivo realizacije željenog ishoda. Ovo se sigurno odražava i na stepen realizacije obrazovne koncepcije, pošto nikada ne možemo biti sigurni da smo zaista postigli postavljene ciljeve. Dinamički karakter sistema obrazovanja odraslih je povezan sa brojnim promenama koje se dešavaju u spoljnom i unutrašnjem okruženju sistema, gde vlada princip dinamičke ravnoteže. „Model omogućuje novo formulisanje neke vrste teorije ravnoteže u smislu da ravnoteža postoji kada ni input ni output ne proizvode ni višak (*overload*) ni manjak (*deficit*)“ (Luman, 2001: 284). Kao što iz iskustva znamo, ovo je u sistemu obrazovanja, pa i u sistemu obrazovanja odraslih, nemoguće, a i kada bi ekvilibrijum bio dostignut, to stanje bi bilo samo trenutno i ravnoteža bi se iznova morala postizati različitim merama. To znači da sistem obrazovanja odraslih, kao proces, mora biti konstantno u dijalektičkom kretanju: on se mora konstantno prilagođavati potrebama konkretne zajednice, njenim op-

štim, političkim i obrazovnim ciljevima i koncepcijama, a u isto vreme determinantama koje određuju granice razvoja društva i sistema obrazovanja odraslih. Dinamičko kretanje i svrsishodnost su pojmovi koji ga opisuju, a ne struktura. U tom pogledu, čini nam se smisleno poređenje sa živim sistemima: „živ organizam, koji ne ostvaruje više svoju svrhovitost, jeste mrtvac. Njegova struktura iščezava s iščezavanjem svrhovite akcije“ (Laborit, 1971: 166). Treba imati na umu i da „svaka promena sistema je promena okoline drugih sistema; svako povećanje kompleksnosti na jednom mestu povećava kompleksnost okoline svih drugih sistema“ (Luman, 2001: 254). Stoga smatramo okolinu jednim od značajnih faktora koji utiču na funkcionisanje sistema, koja je pored ulaza, izlaza, povratne sprege i procesa jedan od osnovnih elemenata svake organizacije. Vredi napomenuti da sistem obrazovanja odraslih možemo prema kriterijumima koje je naveo Moles (1971: 55) smatrati složenim sistemom, jer „ima strukturnu složenost (napravljen je od određenog broja komada) s jedne, a funkcionalnu složenost (omogućava izvršenje određenog broja elementarnih operacija), s druge strane“. Kao što smo mogli videti, struktura sistema obrazovanja odraslih je izuzetno kompleksna (a u slučaju neinstitucionalnog obrazovanja odraslih i neuhvatljiva), dok su njegovi izlazi neophodni, usudićemo se reći, gotovo svim sistema u njegovom okruženju.

2.4. Okolina sistema obrazovanja odraslih

Jedan od većih preokreta u proučavanju sistema, za koji je u velikoj meri zaslužan fon Bertalanffy, je taj što „u prvi mah tradicionalno razlikovanje *celine* i *dela* biva zamenjeno razlikovanjem *sistema* i *okoline*“ (Luman, 2001: 41). Ovo razlikovanje je za nas vrlo značajno, jer proučavamo sistem obrazovanja odraslih koji je otvoreni sistem, a na otvorene sisteme se i odnosi opšta teorija sistema, jer „zatvoreni sistemi se definišu kao granični slučaj: kao sistemi za koje okolina nema značaja ili ima značaja ali samo preko vrlo specifičnih kanala“ (Luman, 2001: 42). Svaki „sistem deluje u uslovima datog okruženja. Okolina, po prirodi stvari, želi da dezorganizuje sistem, želi da poveća stepen slobode ponašanja pojedinih elemenata. Već smo rekli da se visoka efikasnost sistema postiže ograničavanjem slobode ponašanja pojedinih elemenata u tom sistemu. Ukoliko dođe do povećavanja slobode ponašanja pojedinih elemenata, nastupa poremećaj i dolazi do vraćanja (...) u prethodno, manje uređeno stanje, dolazi do entropije – nesređenosti i dezorganizacije sistema“ (Vilotijević, 1993: 10-11).

Kada bismo morali da opišemo sistem i njegovu okolinu jednom rečju, to bi bila reč kompleksnost. Kako to ističe Luman (2001: 68), kompleksnost je „mera za neodređenost ili za nedostatak informacija. Kompleksnost je, tako posmatrano, informacija koja nedostaje sistemu da bi mogao potpuno da shvati i opiše svoju okolinu (kompleksnost okoline), odnosno, sebe samog (kompleksnost sistema)”. Dakle, uprkos činjenici da se radi o situaciji izuzetne kompleksnosti i sistema i njegovog okruženja, odnosno, činjenici da „sistem stvara i reaguje na neizostrenu sliku sebe samog“ (Luman, 2001: 69), prinuđeni smo da pribegnemo redukciji okoline na nekoliko njenih elemenata koji u međudejstvu, određuju sistem.

Upravo *okolinu* Alibabić (2002: 82) smatra opštim određujućim faktorom ili *determinantom sistema* obrazovanja odraslih. Luman (2001: 54) smatra da sistemi nisu samo slučajno vezani za okolinu, „oni su strukturalno orijentisani na svoju okolinu i bez okoline ne mogu da postoje. Oni se konstituišu i održavaju kroz stvaranje i održavanje diferencije prema okolini, i koriste svoje granice za regulisanje ove razlike. (...) U ovom smislu je održavanje granica održavanje sistema“. Za trenutak ćemo zastati kod granica sistema obrazovanja odraslih, kao bitnog i diferencirajućeg dela sistema koji ga odvaja od njegove okoline. Prvo, pojam granice omogućava, prema mišljenju Lumana (2001: 69-70) razlikovanje pojma sistema od pojma strukture. Funkcija granice sistema je presudna za sistem, jer „po opštem mišljenju one (...) imaju dvostruku funkciju podele i povezivanja sistema i okoline. (...) Kada su granice jasno definisane, elementi se moraju pripisati ili sistemu ili njegovoj okolini. Relacije, naprotiv, mogu postojati i između sistema i okoline” (Luman, 2001: 70). Sam pojam granice „znači da se uređuju procesi prelaženja granica (na primer, razmena energije ili informacija) pri prelaženju granica“ (Luman, 2001: 54). Ovaj proces je bitan za sistem, jer se na taj način detektuje i potencijalno kontroliše sve što prelazi granicu sistema, a tu prvenstveno mislimo na ulaz i izlaz sistema. U nekim slučajevima, elementi iz okruženja sistema, ulaze direktno, bez posredovanja drugih elemenata, u sistem obrazovanja odraslih (na primer, Zakon o obrazovanju odraslih), kao što i izlaz direktno, preko granice sistema prelazi u svoje okruženje (na primer, polaznik koji je završio neformalni kurs jezika). Ipak, u nekim slučajevima na granici sistema postoje strukturalni elementi koji konvertuju jednu vrstu informacije u neku drugu, ne menjajući njen suštinski potencijal. To možemo ilustrovati primerom bioloških organizama, gde oko pretvara svetlosni signal u električni, kao što

uho pretvara zvučni signal u električni, prenoseći informacije o okruženju u sam sistem, na način koji je njemu razumljiv, odnosno na način na koji sistem može da primi i razume informaciju. Ovu pojavu teorijski uobličava Luman (2001: 288) kada kaže da se na „*input* granici mogu izraditi odgovarajuća diferenciranja. Ona se nalaze u izdiferenciranosti mesta za prijem specifičnih učinaka okoline, na primer, informacija. Istraživanja komunikacija govore o ‘*gates*’ (‘kapijama’) i ‘*gate-keepers*’ (‘čuvarima kapija’) kada žele da opišu učinak selekcije takvih mesta. (...) Razumljivo je da se kod takvih posebnih oblika misli na organizacije iz političko-administrativnog područja ili na privredne organizacije“. U sistemu obrazovanja odraslih sličnu funkciju vrše elementi koji sprovode, pod određenim uslovima, konverziju ishoda programa neformalnog obrazovanja u formalne ishode, odnosno elementi čija je uloga dodeljivanje statusa javno priznatog organizatora obrazovanja odraslih i validacije prethodnog učenja, odnosno, prethodnog neformalnog obrazovanja (Shema broj 6 u poglavlju *Podsistem obrazovanja odraslih*). Ove elemente smo smestili na granicu sistema obrazovanja odraslih, jer se u sistemu nalaze samo elementi koji vrše delatnost obrazovanja odraslih, a ovi elementi ne realizuju obrazovne programe. Sa druge strane, ovi granični elementi se ne nalaze u potpunosti ni u drugim sistemima (na primer, normativnom), jer su vezani za produkte koji izlaze iz sistema obrazovanja odraslih – kada se nekome javno prizna prethodno neformalno obrazovanje u nešto što ima težinu formalnog, to priznato obrazovanje je i dalje izlaz iz sistema obrazovanja odraslih, a ne iz pravnog sistema. O fenomenu granice razmišlja i Luman (2001: 71), kada kaže da „kod apstraktnog pojma granice, kod pojma čiste diferencijacije između sistema i okoline, ne može se odlučiti da li granice pripadaju sistemu ili okolini. (...) Naprotiv, ako se uz to problem opadanja kompleksnosti prihvati kao pomoć u tumačenju, granice se mogu odnositi na funkciju stabilizovanja ovog opadanja za koje samo sistem može da razvije strategije. Posmatrano sa stanovišta sistema tada se radi o „*self-generated-boundaries*“ („samo-proizvedenim-granicama“), o membranama, pokožici, zidovima i kapijama, pograničnim stražama i mestima određenim za kontakte. Prema tome, utvrđivanje granica je, pored konstituisanja za sistem specifičnih elemenata, najvažniji zahtev diferenciranja sistema“.

S obzirom na to da sistem funkcioniše u kompleksnoj sredini i da na njega utiču različiti činiooci i situacije „potrebno je identifikovati samo one činioce i situacije koji su relevantni sa stanovišta (...) optimalnog funkcionisanja” (Viloti-

jević, 1993: 12). O kompleksnosti okoline sistema govori i Luman (2001: 64) koji smatra da „pri porastu broja elemenata koji moraju da se održe zajedno *u nekom sistemu ili za neki sistem kao njegova okolina*, čovek vrlo brzo nailazi na prag od koga više nije moguće da se svaki element dovede u vezu sa svakim drugim. S ovim nalazom može da se poveže jedno određenje pojma kompleksnosti: kao kompleksnost želimo da označimo neku količinu povezanih elemenata kada se na temelju imanentnih ograničenja kapaciteta povezivanja elemenata više ne može svaki elemenat u svakom momentu povezati sa nekim drugim“. Pri razumevanju kompleksnosti okoline i odabiru njenih elemenata koje smatramo relevantnim, treba imati na umu da „kompleksnost u navedenom smislu znači nužnost selekcije, nužnost selekcije znači kontigenciju, kontigencija znači rizik. Svako kompleksno stanje stvari počiva na selekciji relacija između elemenata koju koristi da bi se konstituisalo i održalo. Selekcija plasira i kvalifikuje elemente mada bi za njih bile moguće i druge relacije. Ovo ‘i drugačije moguće’ označavamo tradicijom obogaćenim terminom kontigencije. Ono istovremeno ukazuje na mogućnost izostajanja najpovoljnijeg uobličavanja“ (Luman, 2001: 65). Alibabić (2002: 19) naglašava da bi „određenje okoline kao kontigencijskog faktora organizacije u obrazovno-kulturnoj sferi moralo biti blisko onim određenjima koja okolinu vide kao područje ‘razmene i saglasja’ (Thompson, Bonis, Rus...). Takva određenja ne prejudiciraju niti mogućnost da okolina utiče jače na organizaciju, niti mogućnost da organizacija utiče jače na okolinu, nego samo pretpostavlja obostrani uticaj“. U pokušaju da identifikujemo najznačajnije elemente okoline za sistem obrazovanja odraslih, svesni da „nema usaglašavanja između sistema i okoline tačka-po-tačka (stanje koje bi, uostalom, ukinulo diferenciju sistema i okoline)“ (Luman, 2001: 65-66), prvo smo pristupili raščlanjivanju okoline. U literaturi postoji više pristupa i klasifikacija okoline i njenih delova. Todorović (prema: Mašić, 2001: 178) navodi sledeće kriterijume raščlanjivanja okoline sistema: „(a) prema sadržini: ekonomsko, političko, tehnološko, pravno, demografsko, ekološko i sl., (b) prema stepenu uticaja: posredno (dalje) i neposredno (bliže), (c) sa stanovišta institucionalne regulative: normativno, prohibitivno i liberalno, (d) sa stanovišta povezanosti i mogućnosti razumevanja: slučajno raspoređeno, grupno strukturirano, turbulentno, reverzibilno, ireverzibilno i sl.“. Županov (prema: Alibabić, 2002: 18 – 19) „okolinu deli na unutrašnju i vanjsku, a u ovoj drugoj vidi dve skupine faktora: (1) one koji predstavljaju pritiske i pokreću

reakcije organizacije na okolinu (to su potražnja usluga i proizvoda, ponuda, zahtevi društvene zajednice i zahtevi različitih interesnih grupa) i (2) one koje vrše funkciju katalizatora i određuju način reagovanja organizacije na vanjske pritiske (karakteristike tržišta, politički sistem, društvene vrednosti i kulturna orijentacija ljudi, uloga nauke u društvu, stil društvene akcije...)“. U podeli okruženja, najadekvatnijom smatramo onu koju je dao Mašić (2002: 178), u okviru koje se vrši raščlanjivanje sredine „na tri distinktivna nivoa: opštu (posrednu ili dalju) sredinu, operativnu (neposrednu ili bližu) sredinu i internu sredinu“. Internu sredinu smo analizirali u delu studije koji smo nazvali *Pojam sistema obrazovanja odraslih*, a sa analizom ćemo nastaviti u delu pod nazivom *Podsistemi sistema obrazovanja odraslih*, tako da ćemo se u ovom delu fokusirati na spoljno okruženje, koje smo podelili na opšte i operativno (Shema broj 4). U razmatranju uticaja okruženja na sistem obrazovanja odraslih koristićemo „pristup ‘od vrha na dole’ ili ‘metod levka’ koji u predviđanju polazi od opšteg ka specifičnom (top-down approach)“ (Mašić, 2002: 178), što u našem slučaju znači da ćemo prvo predstaviti globalne, opšte uticaje, koji deluju i na sistem obrazovanja odraslih i na njegovo operativno okruženje, pa ćemo u drugom koraku predstaviti operativno okruženje i njegove uticaje. Dakle, operativno okruženje će biti posmatrano u okviru države Srbije, s obzirom na to da ćemo konkretno razmatrati sistem obrazovanja odraslih u Srbiji.

Možemo konstatovati da je spoljno okruženje sistema obrazovanja odraslih, zapravo društvo. „Svi teorijski pravci u sociologiji uzimaju u obzir tri temelja modernog društva, premda im ne pridaju istu važnost. Prvi temelj čini kapitalistička organizacija gospodarstva i raspodele dobara. Drugi temelj čini politička moć i ugled, a u pozadini je vojna moć kao aparat fizičke sile. Politička moć je uokvirena pravilima, u većini slučajeva, demokratske i reizabrane vlasti, dok vojna moć, kao i u prošlosti, i dalje počiva na strogoj i bezuvjetnoj hijerarhiji. Treći temelj modernoga društva čini znanje koje proizilazi iz znanstvenoga i stručnog obrazovanja i koje se primjenjuje u gotovo svim područjima života“ (Katunarić, 2000: 9 – 10). Ovi fundamenti određenja društva, zapravo čine i determinante sistema obrazovanja odraslih.

„Kao dimenzije okoline, relevantne u procesu organizovanja i funkcionisanja sistema obrazovanja odraslih, posebno se mogu izdvojiti društveno-ekonomski razvoj, razvoj nauke, tehnike i tehnologije, kulturno nasleđe i tradicija. Očigledno

je da se i ovoga puta može govoriti o 'sistemu dimenzija okoline' jer su one doista međuzavisne" (Alibabić, 2002: 82).

„Nivo društveno-ekonomskog razvitka okoline određuje kompleksnost i razuđenost sistema obrazovanja odraslih u organizacionom smislu, raznovrsnost i fleksibilnost u programskom“ (Alibabić, 2002: 82). Ciljevi sistema obrazovanja odraslih su u velikoj meri vezani za različite *društvene i ekonomske ciljeve* i često su podređeni upravo njihovom dostizanju. U okviru društvenih kretanja i promena, javljaju se kako nacionalni, tako i klasni ciljevi, kao i ciljevi koji se kreću od totalitarističke do liberalne ideologije. U okviru ovih ideologija (koje se vrlo često mogu identifikovati i na globalnom nivou), javljaju se i ciljevi vezani za posebne društvene grupe – na primer, manjinske grupe (nacionalne, religijske, seksualne, itd), uzrasne (mladi odrasli, odrasli, treće doba), političke (različiti oblici i usmerenja desničarske ili levičarske orijentacije, ekološki pokret), kao i još mnoge druge, a obrazovanje odraslih se vidi kao jedan od elemenata koji treba da doprinese njihovom dostizanju, u skladu sa vladajućom ideologijom ili njenom opozicijom. Slično je i sa ekonomskim ciljevima i pitanjima povećanja BDP-a, ciljevima vezanim za određena ekonomska područja, privredne delatnosti na nadnacionalnom i međunarodnom nivou (npr. EU, OECD, OPEC, CEFTA), nivou države ili neke njene regije, strukturu i kompetencije zaposlenih u određenim privrednim sektorima i sl.

Na ovom mestu smatramo umesnim da naglasimo i ciljeve vezane za individualni, lični rast i razvoj svakoga pojedinca, jer *obrazovanje je i elementarno ljudsko pravo*, a čovek nije samo „društvena životinja“ i ekonomsko biće. Ova odrednica ima bitne konsekvence po kreiranje *dominantnih globalnih paradigmi u obrazovanju odraslih*, koje se takođe mogu smatrati jednom od determinanti sistema obrazovanja odraslih, a u tesnoj su vezi sa nivoom i pravcem društveno-ekonomskog razvoja okoline i njihovim ideologijama, kao i sa kulturnim nasleđem i tradicijom. Iako živi sa drugima i participira u zajedničkim društvenim i ekonomskim kretanjima, čovek ima pravo i na sebičnu, ličnu konstrukciju, na traženje ličnog smisla i položaja u svetu i njegovom postojanju, što znači da ova težnja i pravo mogu i treba da utiču na sistem obrazovanja odraslih. Teorijske i filozofske osnove za razmatranje pojedinačnih, ličnih interesa u obrazovanju su veoma široko postavljene i često međusobno suprotstavljene. One se kreću

u rasponu od sofista, koji polazeći od čoveka i njegovih potreba i interesa ističu Protagorinu misao kao svoju ideju vodilju: „Čovek je merilo svih stvari“ (prema: Savićević, 2000: 52), preko humanizma koji ponovo čoveka stavlja u središte „svih društvenih i duhovnih aktivnosti“ (Savićević, 2000: 94), pa do predstavnika ekstremnog liberalizma, kao što je Nozik. „Nozik ne priznaje postojanje bilo kakvih opštih, društvenih ili zajedničkih interesa. Postoje samo ljudi sa svojim zasebnim životima i interesima, i od njih se ne može zahtevati da se žrtvuju za druge. Oni imaju samo jedan život i on pripada samo njima. Ovu tezu o nepostojanju društva i primatu pojedinca je kasnije ponovila, gotovo doslovno, i Margaret Tačer“ (Katić, 2018: 207). U obrazovanju se ovakvi stavovi javljaju kroz obrazovne programe tzv. „metodološkog individualizma“, kao što je na primer, PISA. „Karakteristike obrazovnog sistema mogu se objasniti na osnovu obrazovnih ishoda individualnih aktera. Individue realno postoje, one mogu imati realne ciljeve i ostvariti željene ishode, a socijalni fenomeni (pedagoška kultura, tradicija, socijalne uloge, etičke norme) su samo hipotetičke apstrakcije izvedene iz odluka ili ponašanja stvarnih pojedinaca“ (Bodroški Spariosu, 2019: 86). Koliko je pomenuta lična konstrukcija slobodna od aktuelnih ideologija i ekonomskih kretanja, zaista ostaje otvoreno pitanje, jer ne postoji ni jedan obrazovni događaj i doživljaj bez društvenih i ekonomskih posledica, ili bez ideoloških premisa. Čak i kada smo polaznici obrazovnih oblika u kojima participiramo u slobodnom vremenu (na primer, kurs pilatesa, joge, slikanja i sl.) mi smo ponovo potrošači, jer naše aktivnosti koštaju, ostvaruju ekonomski protok u nekom pravcu, a u skladu ili protiv nečijih interesa i u skladu sa nekom od obrazovnih paradigmi. Ovaj privid slobode izbora i lična interesovanja pojedinca utiču na postojanje nekih obrazovnih programa i institucija, i uklapajući se u neku obrazovnu paradigmu sigurno su jedna od determinanti sistema, jer ne zaboravimo, participacija u obrazovanju odraslih je slobodna odluka pojedinaca.

Sve prethodno rečeno znači da su *ciljevi u obrazovanju odraslih vezani za druge društvene, ekonomske, ali i lične ciljeve*, odnosno da je *sistem obrazovanja odraslih mehanizam kojim se ti ciljevi dostižu*. S obzirom na to da su pitanja društva, njegove ekonomije, ali i prava njegovih građana *par excellence* politička pitanja, pri čemu *politiku* definišemo kao „kao sve aktivnosti za pripremu i donošenje obavezujućih odluka i/ili odluka orijentisanih na opšte dobro i u korist društva u celini“ (Meyer, 2013: 31). Svesni smo da različite ideologije različito

vide pomenuto opšte dobro, kao i pitanje društva u celini. Obrazovanje odraslih, kao preduslov ostvarivanja različitih politika, i sistem obrazovanja odraslih kao mehanizam, jeste njihov sastavni deo, a pre svih, sastavni deo razvojnih politika (Alibabić, Miljković i Ovesni, 2012). Shodno korišćenju termina politike (u množini), kada govorimo o različitim oblastima politike, trebalo bi koristiti sintagmu *politike obrazovanja odraslih*, jer se i u okviru politike obrazovanja odraslih može govoriti o *diferenciranim politikama*, koje su sastavni deo širih političkih mera za rešavanje nekog konkretnog pitanja. U tom slučaju bismo *politiku obrazovanja odraslih* (jednina) kao termin koristili za označavanje jedinstva više diferenciranih politika obrazovanja odraslih, koje su među sobom koordinisane i usaglašene, u okviru dominantne obrazovne koncepcije. Tu politiku obrazovanja odraslih bi mogli definisati kao „svesno stvaranje uslova pravnih, materijalnih, finansijskih, kadrovskih ... za realizovanje utvrđene koncepcije, strategije i sistema“ (Alibabić, 2002: 78). Prema istoj autorki „distinkcija je jasna. Koncepcija sadrži obrazovne ciljeve, strategija puteve realizacije, sistem sadrži institucije, oblike i načine, a politika za sve to svesno stvara uslove, artikuliše ih i njima upravlja“ (Alibabić, 2002: 79).

Kada govorimo o društvenim i ekonomskim determinantama sistema obrazovanja odraslih, treba naglasiti da se ne radi samo o društvenim i ekonomskim determinantama koje se nalaze u direktnom okruženju sistema obrazovanja odraslih (društvene i ekonomske prilike neke zemlje determinišu sistem obrazovanja odraslih te iste zemlje), već su bitne i regionalne i svetske društveno-ekonomske prilike koje determinišu nacionalne, a kao takve predstavljaju suštinske determinante nacionalnih sistema obrazovanja odraslih. Ograničavanjem na nacionalne okvire, uskraćujemo traganje na pojavno i površno, dok se suštinsko nalazi u međunarodnim okvirima, u istorijskim kretanjima na svetskoj sceni.

„*Naučni, tehnički i tehnološki razvoj* utiče na koncepciju, strategiju, strukturu sistema i njegovu programsku orijentaciju“ (Alibabić, 2002: 82). Dosadašnje četiri industrijsko-tehničke revolucije su u višestrukoj vezi sa obrazovanjem odraslih, kao i sa uspostavljanjem/održavanjem sistema obrazovanja. Sa jedne strane, ove revolucije u velikoj meri menjaju način proizvodnje i života ljudi i na taj način postaju izvor i generator novih obrazovnih potreba. Dakle, one jesu remetilački faktor sistema obrazovanja odraslih koji ga izbacuje iz ekvilibrijuma

(ako je sistem uopšte i bio u tom stanju), ruši krhku dinamičku ravnotežu i traži ponovno promišljanje obrazovnih koncepcija i strategija za njihovo dostizanje i ponovno restrukturiranje sistema. Sa druge strane, sistem obrazovanja odraslih doprinosi širenju i usvajanju novih kompetencija među stanovništvom i time stvara bazu za dalji razvoj društva i za generisanje znanja koje će dovesti do novih naučno-tehničkih revolucija. Činjenica je da se vreme između bitnih pronalazaka (naučno-tehničkih revolucija) i njihove implementacije u sve segmente ljudske realnosti drastično smanjilo. Sigurno je da obrazovanje odraslih doprinosi tome (širi bazu ljudi koji su sposobni da primene i koriste nova otkrića), ali moramo naglasiti i to da ono nije jedini činilac koji tome doprinosi. Tranzicija moći je česta na svetskoj političkoj sceni, a za nas je od posebnog značaja razvitak kapitalističkih odnosa u proizvodnji. Poznato je da je u XVIII veku „razvitak engleske industrije kočila vlada strogim propisima“ (Tarle, 2008: 15). Sada, globalizacijom svetskog tržišta i njegovom liberalizacijom, ovakva pojava naglašenog državnog intervencionizma i protekcionizma je znatno smanjena, mada ni u pomenutoj globalizaciji tržišta nisu svi učesnici jednaki i ne vlada za sve liberalni princip. Kao primer protekcionizma se može navesti „zaštita poljoprivredne proizvodnje u Evropskoj uniji“ (Katić, 2018: 283), ili opšti strah od kineske ekspanzije i rasta među tradicionalnim svetskim silama².

U kontestu rasta i razvoja nauke i tehnike kao determinante sistema obrazovanja odraslih, vredi pomenuti da su nauka i tehnika imale važnu ulogu u kolonijalnoj politici i ekspanzijama, kao i u ratnoj industriji, za čije potrebe su izmišljeni mnogi pronalasci koji su kasnije našli primenu i u civilnom životu (na primer: konzerve, vata, lepljiva traka, mikrotalasna rerna, itd), a nije tajna ni da je otac američkog APOLO svemirskog projekta bio Verner fon Braun, „jedan od konstruktora nacističkog raketnog projektila 'Fau 2' (V2)“ (Grupa autora, 1986, tom I: 306). Sve ovo govori da između svih do sada pomenutih determinanti sistema

2 Primeri za poslednju tvrdnju su blokade kineske kupovine pod izgovorom nacionalnih interesa, u slučaju Australije „S. Kidman & Co, velike privatne kompanije u čijem je vlasništvu ogromno zemljište i oko 185.000 grla stoke“ (Katić, 2018: 292), u Velikoj Britaniji prolongiranje odluke izgradnje „nuklerane elektrane Hinkly point C (*Hinkley Point C*), u kome bi Nacionalna kineska nuklearna kompanija (*China General Nuclear Power Company*) trebalo da učestvuje sa 33%“ (Katić, 2018: 291), kao i pokušaji američkog Komiteta za strane investicije (CFIUS) da blokira pokušaj „Kineske nacionalne hemijske korporacije (*China National Chemical Corp*) da za oko 43 milijarde dolara kupi švajcarsku kompaniju Singenta (*Syngenta*)“ (Katić, 2018: 292), jednog od lidera u proizvodnji hibridnog i genetski modifikovanog semena, koja ima ćerke kompanije u SAD-u i time zadire u američke interese.

obrazovanja odraslih (*društveno-ekonomski nivo i usmerenje, nauka i tehnologija, paradigme u obrazovanju odraslih, politika*), postoji organska međuzavisnost i da ih veštački izdvajamo i apstrahujemo kako bi ih lakše mogli proučavati. Na osnovu navedenih činjenica, možemo konstatovati da „razvoj nauke, tehnike i tehnologije zahteva kontinuirano inoviranje i osavremenjivanje sistema, permanentnu implementaciju novina u njegovu organizacionu i sadržinsku strukturu, a sve zarad blagovremenog i adekvatnog zadovoljavanja novonastalih obrazovnih potreba“ (Alibabić, 2002: 82).

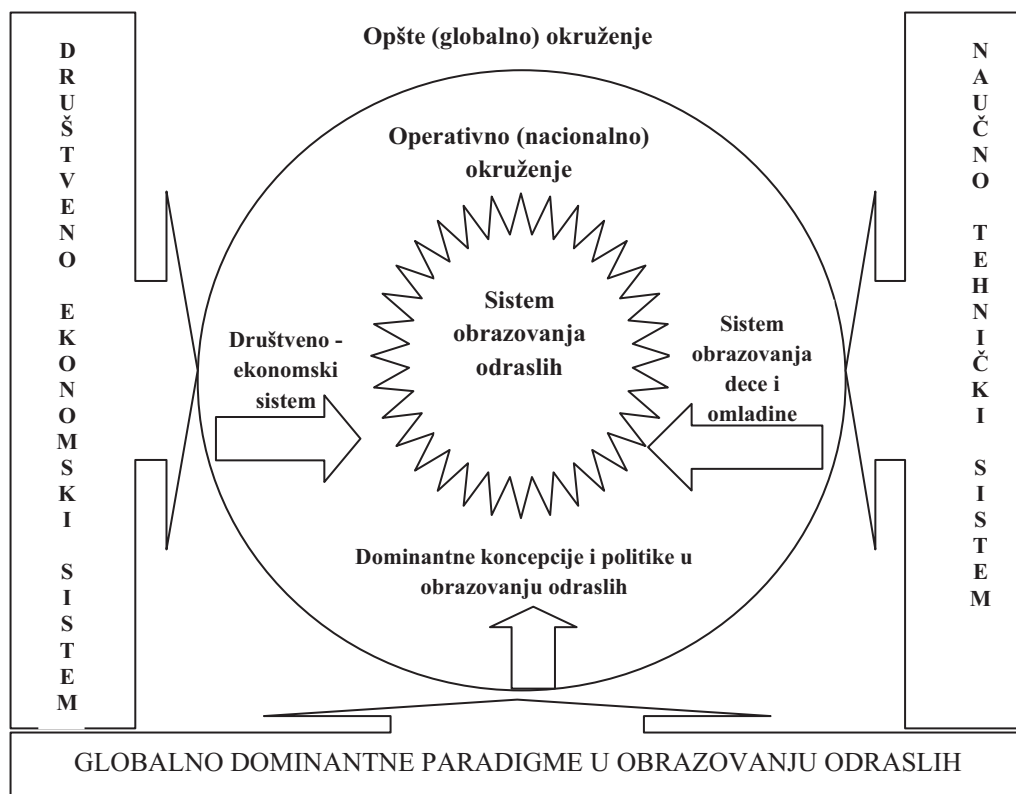
„*Kulturno nasleđe i tradicija* su faktori ‘identiteta’ sistema obrazovanja odraslih. To je kulturna osnova ili kulturni fokus u razvoju svakog konkretnog sistema obrazovanja, što ga čini prepoznatljivim i osobenim u odnosu na druge. Uvažavanje pa čak i umereno apostrofiranje sopstvenog kulturnog nasleđa je garancija za razumevanje drugih i uvažavanje različitosti“ (Alibabić, 2002: 82). Evidentno je da su institucionalni nosioci sistema obrazovanja odraslih iznikli iz određenog kulturnog podneblja i da su odgovarali njegovim potrebama u nekom periodu istorije, čim su postali deo tradicije. Nekritičko preuzimanje tuđih obrazovnih ideja i institucija se dešavalo tokom cele istorije obrazovanja odraslih, kao deo instant rešenja za različite (ne samo obrazovne) probleme i kao takvo je uvek bilo osuđeno na neuspeh. Već smo naglasili da su obrazovne institucije i oblici obrazovanja odraslih „uronjeni“ u konkretnu kulturu i kao takvi predstavljaju način rešavanja problema u okviru same kulture, ali i kao vid njenog daljeg prenošenja i modifikacije. To im je zajedničko sa drugim društvenim sistemima koji „su u dinamičkoj napetosti sa sustavom vrijednosti (kultura) koji im je nužno homologan“ (Janne, 1971: 215). Nametanje rešenja koje su druge kulture, sa svojim specifičnim problemima iznedrile kao njihovo rešenje, ne može biti način i oblik na koji će se rešavati problemi u drugačijem kontekstu. Na primer, rezidencijalni, zimski oblici obrazovnog rada danskih visokih narodnih škola, koji odgovaraju nacionalno homogenom poljoprivrednom društvu, u skandinavskim klimatskim prilikama, koje je u stalnoj opasnosti od germanizacije, sigurno neće odgovarati naglašeno multikulturalnoj, industrijski usmerenoj kulturi u monsunskoj klimatskoj sredini. Sigurno je da će globalizacija, sa svojom konstantnom tendencijom ka homogenizaciji kultura biti izazov za ovu tvrdnju, ali možda i podstrek za dalje jačanje obrazovnog identiteta kao odgovor na ovaj proces.

Dakle, možemo konstatovati da „okolina sadrži mnoštvo manje ili više kompleksnih sistema koji se mogu povezati sa sistemom za koji su oni okolina. Jer, za sisteme u okolini sistema, sam sistem je deo njihove okoline i utoliko predmet mogućih operacija“ (Luman, 2001: 259). Za potrebe daljeg proučavanja geneze i razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, spoljnu okolinu sistema smo podelili na opštu i operativnu. U opštoj okolini smo izdvojili *društveno- ekonomski sistem, naučno-tehnički sistem i globalno dominantne paradigme u obrazovanju odraslih*, kao presudne za razvoj nacionalnog sistema obrazovanja odraslih. Operativnu okolinu smo koncipirali na *nacionalnom nivou*, jer je upravo ovaj nivo, neposredno okruženje sistema obrazovanja odraslih iz kojeg on dobija inpute i u koji „isporučuje“ produkte procesa koji se u njemu odvijaju. Elemente operativne okoline koje smo naglasili su: *nacionalni društveno-ekonomski sistem, sistem obrazovanja dece i omladine*, kao i *dominantna paradigma i politike u obrazovanju odraslih* (Shema broj 6). Društveno-ekonomski i naučno-tehnički sistem, kao i paradigme u obrazovanju odraslih na globalnom nivou (opšte okruženje) smo izdvojili, kao najznačajnije determinante sistema obrazovanja odraslih, jer oni predstavljaju okvir mogućeg i za nacionalno okruženje i za sam sistem obrazovanja odraslih. Na nacionalnom (operativnom) nivou smo se odlučili za društveno-ekonomski sistem kao determinantu koja najdirektnije postavlja sistemu obrazovanja odraslih zahteve (ciljeve) i koristi njegove produkte (izlaze). Razvijenost sistema obrazovanja dece i omladine smatramo bitnom determinantom sistema obrazovanja odraslih, jer oblikuje i kreira ulaz u sistem obrazovanja odraslih, sa kojim čini neraskidivo organsko jedinstvo u vidu sistema vaspitanja i obrazovanja. Dominantnu paradigmu obrazovanja odraslih na nacionalnom nivou smo uvrstili u najznačajnije determinante sistema obrazovanja odraslih, kao koncept i nacrt kako sistem treba da izgleda i u kom pravcu treba da se kreće, a politike kao meru u kojoj se to i realizovalo, jer kao što smo ranije rekli, politika obrazovanja odraslih je „svesno stvaranje uslova pravnih, materijalnih, finansijskih, kadrovskih ... za realizovanje utvrđene koncepcije, strategije i sistema“ (Alibabić, 2002: 78).

Na kraju dela o okruženju sistema obrazovanja odraslih želimo da pomene-
mo i odnos sistema (kao organizacije) i njegovog okruženja. Županov (prema:
Alibabić, 2002: 19) „je dao široku klasifikaciju tih odnosa: (1) submisivno re-
agovanje na okolinu tj. podređenost okolini; (2) pasivno rutinersko reagovanje

– organizacija reaguje na pritiske okoline uobičajeno, svodeći svoje aktivnosti u ustaljene sheme; (3) autonomno adaptivno reagovanje – organizacija može delovati responsivno s obzirom na impulse okoline, ali nastoji uvažavati i sopstvene kriterije aktivnosti; (4) evazivno reagovanje – organizacija se pokušava ukloniti pred kočnicama i normama što joj ih okolina postavlja; (5) nereagovanje – organizacija neće ili ne želi da prima signale iz okoline; (6) i ekspanzivno reagovanje – organizacija se ne ograničava na prilagođavanje okolini, već želi stvoriti svoju vlastitu okolinu (dati svoj pečat okolini)“.

Čini nam se da je Županov u svojoj klasifikaciji obuhvatio sve moguće odnose sistema i njegove spoljašnje okoline, ali želimo da naglasimo da smo mišljenja da se u istom trenutku može aktivirati više, ako ne i svi mogući odnosi sistema i njegove okoline. Razlog za to je upravo nehomogenost spoljnog okruženja koje



Shema br. 6: Nivoi i elementi okruženja sistema obrazovanja odraslih

je sastavljeno od ogromnog broja elemenata, od kojeg smo analizirali samo one koje smo smatrali nužnim za razumevanje sistema obrazovanja odraslih. Tako, na primer, sistem obrazovanja odraslih može da ima u isto vreme, prema legislativnom sistemu iz svog okruženja submisivan odnos, prema političkom sistemu evazivan, prema kulturnom sistemu može ispoljavati autonomno adaptivno reagovanje, a prema tehnološkom sistemu nereagovanje. Čak je i o ovome moguće samo uslovno govoriti, pošto ni sistem obrazovanja nije monolitan, već je sastavljen od mnoštva obrazovnih programa i institucija koje ih realizuju, tako da, na primer, sistem u globalu može reagovati onako kako smo opisali u prethodnom primeru, ali jedan njegov deo može reagovati drugačije – na primer, obrazovanje koje se odvija u okviru političkih partija nije evazivno, već je submisivno prema politici, obrazovanje odraslih u ICT kompanijama nije prema tehnologiji inertno (nereagovanje), već submisivno, pa čak možda i ekspanzivno, i slično. Prilikom analize spoljnog i unutrašnjeg okruženja sistema obrazovanja odraslih moramo konstantno imati u svesti protivrečnosti koje su prisutne i u sistemu i van njega, a koje mu daju smisao i funkciju, i omogućavaju mu konstantno dijalektičko kretanje.

2.5. Podsistemi sistema obrazovanja odraslih

Prilikom pokušaja da razumemo kompleksan pojam kao što je sistem, moramo se osvrnuti i na neke karakteristike sistema, koje Sadovski i Judin (prema: Mužić, 1979: 19) nazivaju invarijantama. Pored već pomenutih karakteristika, kao što su posmatranje sistema kao jedinstvenog kompleksa međusobno povezanih elemenata i jedinstvo sistema sa okolinom/sredinom u kojoj se nalazi, Sadovski i Judin (prema: ibidem) ističu da „svaki sistem predstavlja, u pravilu, element sistema višeg reda, tj. on je podsistem složenijeg sistema“, kao i da „elementi danog sistema, koji je predmetom istraživanja, u pravilu su također sistemi nižeg reda“. Drugim rečima, „sistemi se sastoje od podсистema i u isto vreme oni su deo nekog većeg suprasistema“ (Milošević, 2009: 88). Luman (2001: 42) ističe da se sistem „ne sastoji prosto iz određenog broja delova i odnosa među delovima; on se mnogo pre sastoji iz manje ili više velikog broja operativno upotrebljivih diferencija sistem/okolina koje povremeno, na raznim linijama presecanja, rekonstruišu ukupni sistem kao jedinstvo sistema i okoline“. Pomenute „opera-

tivno upotrebljive diferencije“ zapravo predstavljaju podsisteme u sistemu, koje se prema potrebi i same mogu smatrati sistemima. Ovde se može uvesti pojam hijerarhije sistema, u vezi koga Luman (2001: 57) kaže da „od šezdesetih godina postoje tendencije da se diferenciranje sistema opisuje kao ‘hijerarhija’. Time se nije mislilo na liniju instanci, ni na lanac naređivanja od vrha na dole. Hijerarhija je u ovom kontekstu pre značila samo da delovi sistema mogu ponovo da izdiferenciraju delove sistema i da na ovaj način nastaje tranzitivni odnos suštine sadržavanja u suštini sadržavanja“. Ovako definisana hijerarhija nije samo deskriptivni konstrukt, već ima i svoju funkciju u sistemu. „Sistem kroz diferenciranje dobija na sistematičnosti, on dobija pored svog identiteta (diferenciranjem od *drugog*) jedno novo shvatanje jedinstva (diferenciranjem od sebe *samog*). (...) Pri tom su oblici diferenciranja koji više iziskuju (koji su neverovatniji) istovremeno središnja evolutivna dostignuća koja, kada se dogode, stabilizuju sisteme na jednom višem stepenu kompleksnosti” (Luman, 2001: 57). Pomenu ta hijerarhizacija, „kao poseban slučaj diferencijacije“ (Luman, 2001: 58), ima izuzetan značaj za naučnike koji proučavaju sisteme, jer olakšava posmatranje sistema kroz smisaono izdvajanje njegovih delova koji se nalaze u relacijama sa drugim delovima – kroz podsisteme. „Ukoliko posmatrač može da pretpostavi hijerarhiju, on onda može da odredi dubinsku oštrinu svog opažanja i opisivanje prema tome koliko hijerarhijskih ravni može da obuhvati“ (Luman, 2001: 58).

Ovo su vrlo važne karakteristike koje se tiču sistema obrazovanja odraslih, koji je *podsystem* sistema vaspitanja i obrazovanja, a koji konstituše zajedno sa podsystemom vaspitanja i obrazovanja dece i mladih. U isto vreme se sistem obrazovanja odraslih može razložiti na više podsistema, u zavisnosti od toga koji se kriterijum uzme kao osnov diferencijacije, kao i od toga da li se primenjuje funkcionalna ili strukturalna analiza sistema. Alibabić (2002: 84) navodi da „se u literaturi susreću različiti kriteriji za klasifikaciju podsistema unutar sistema obrazovanja odraslih kao što su: efikasnost ostvarivanja vaspitno-obrazovnih ciljeva, preglednost aktivnosti po funkcijama (usmeravanje, koordiniranje, sinhronizovanje, arbitriranje), delovanje u fazama i podfazama procesa obrazovanja odraslih. Na bazi ovih kriterija Filipović raspoređuje radne zadatke u sistemu na sledeće podsisteme: (1) podsystem normativnog regulisanja; (2) podsystem informisanja; (3) komuniciranja; (4) odlučivanja; (5) organizovanja; (6) podsystem vrednovanja ostvarenih rezultata“. Daljom analizom i promišljanjem međusobnih odnosa

i veza između podсистema koje je ponudio Filipović, Alibabić (2002: 84-85) na osnovu analize funkcija neophodnih za egzistenciju sistema obrazovanja odraslih nudi model u okviru koga se nalaze četiri podсистema sistema obrazovanja odraslih, i to podsystemi: (1) organizovanja, (2) funkcionisanja, (3) vrednovanja i (4) istraživanja.

Koristeći druge kriterijume za razlikovanje podsystema obrazovanja odraslih, odnosno primenjujući strukturalnu analizu sistema, Kulić i Despotović (2005: 184) razlikuju subsistem formalnog i neformalnog obrazovanja. U okviru subsistema formalnog obrazovanja odraslih u Srbiji nalaze se sledeći strukturalni elementi: (1) škole za osnovno obrazovanje odraslih; (2) srednje škole za obrazovanje odraslih; (3) više škole i fakulteti. U odnosu na formalno, neformalno obrazovanje je fleksibilnije, manje strukturirano i više usmereno na veštine (Grozdić, Miljković, 2016: 15). U okviru subsistema neformalnog obrazovanja odraslih u Srbiji, Kulić i Despotović (ibidem), nabrajaju: (1) radničke, narodne i otvorene univerzitete; (2) kulturne centre, centre za kulturu i domove kulture; (3) preduzeća; (4) fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije; (5) naučne i stručne institucije; (6) profesionalne i stručne asocijacije; (7) oblike obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije; (8) univerzitete za treće životno doba; (9) institucije za društvenu brigu o starima; (10) crkvu; (11) medije lokalnog i globalnog tipa; (12) muzeje, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskope, galerije, klubove, rekreativne centre; (13) kazнено popravne ustanove. Takođe, Alibabić (2002: 115-116), koristeći ovoga puta strukturalni pristup, dolazi do slične, ali ne i identične podele sistema obrazovanja odraslih u tadašnjoj Saveznoj Republici Jugoslaviji. Sistem obrazovanja odraslih deli na formalni i neformalni podsystem. U podsystem formalnog obrazovanja odraslih Alibabić ubraja: (1) škole za osnovno obrazovanje odraslih; (2) srednje škole (programi za odrasle); (3) više škole i fakultete. U okviru neformalnog podsystema obrazovanja odraslih javljaju se: (1) radnički, narodni i otvoreni univerziteti; (2) centri i službe za obrazovanje u preduzećima; (3) univerzitet za treće doba; (4) privatne obrazovne institucije (zanatske škole i akademije, škole za učenje stranih jezika, umetničke škole i akademije, auto škole, informatičke škole); (5) kulturno-obrazovne i umetničke institucije (kulturni centri ili domovi kulture, biblioteke i čitaonice, muzeji i galerije, pozorišta i bioskopi); (6) centri ili institucije sa sekundarnom obrazovnom funkcijom (verski centri, medicinsko-rehabilitacioni centri, turističko-rekreativni centri, kazнено-popravni centri, institucije za društvenu brigu o

starima, zavod za tržište rada, naučni instituti); (7) udruženja i organizacije (profesionalna udruženja, političke stranke i sindikati, sociovaspitne i humanitarne organizacije, kulturno-umetnička udruženja, sportska udruženja i organizacije, nevladine organizacije, raznovrsni klubovi); (8) obrazovne institucije za specifične potrebe vojske i policije; (9) masmediji globalnog i lokalnog tipa, državni i privatni (radio, štampa, TV, internet).

Na osnovu predstavljenih klasifikacija, možemo konstatovati da su u njima strukturalni elementi sistema obrazovanja odraslih *organizacije koje realizuju delatnost obrazovanja odraslih*, a da je kriterijum klasifikacije njihov status formalne ili neformalne institucije obrazovanja odraslih.

Sličan pristup imamo i u ranim radovima Savićevića (1967), koji iako tada ne pravi podelu sistema obrazovanja odraslih na podsisteme, u strukturalnu osnovu sistema obrazovanja odraslih uvrštava isključivo organizacije.

Ukoliko se prihvati premisa da su strukturalni elementi sistema obrazovanja odraslih organizacije u kojima se odvija obrazovanje odraslih, onda su moguće još mnoge klasifikacije na različite podsisteme obrazovanja odraslih, na osnovu različitih karakteristika samih organizacija. Kao što kaže Luman (2001: 271) „diferenciranje sistema je moguće samo ukoliko celokupni sistem mogu da čine elementi različite vrste i ako se može povezati preko strože izabраниh relacija“. Potencijalni kriterijumi za diferenciranje elemenata različite vrste bi mogli biti: na primer, svojinski status obrazovnih institucija (privatne i javne), cilj poslovanja (profitne i neprofitne)³ ili izvora njihovog finansiranja. „Preduvjet za smislen pristup toj strukturi jest točno određenje kriterija po kojem se sistem dijeli na podsisteme“ (Mužić, 1979: 20). Alibabić (2004: 33) navodi da „klasifikacije elemenata ili podsistema mogu biti različite, na osnovu različitih kriterijuma, a najčešće su one klasifikacije koje se izvode za potrebe systemske analize. Tako se u literaturi susreću podele obrazovnog sistema (podsistema) na institucionalni i vaninstitucionalni, na školski i vanškolski, na formalni i neformalni, na državni i privatni, na opšteobrazovni i stručni, na podsisteme obrazovanja dece, mladih i odraslih ... a svaki od njih je istovremeno sistem u odnosu na svoje sastavne

3 „Okolo pojmovu profitnih i neprofitnih, odnosno profitabilnih i neprofitabilnih organizacija u nas je stvoreno široko polje nesporazuma. (...) Na profitne i neprofitne organizacije se gleda sa stajališta cilja poslovanja koji može biti profit ili nešto drugo, dok je podjela na profitabilne ili neprofitabilne uvjetovana profitom kao mjerilom uspešnosti poslovanja“ (Rukavina, 1994: 154)

elemente ili podsisteme“. Koliko je teško prilikom odabira kriterijuma podele na podsisteme obrazovanja odraslih držati se jednog kriterijuma, a pri tome obuhvatiti ceo sistem obrazovanja odraslih i sve njegove strukturalne elemente govori i podela koju nam nudi Aps (prema: Kulić, Despotović, 2005: 184-185) kada predstavlja sistem obrazovanja odraslih u SAD-u, koji je sastavljen od četiri pod-sistema: (1) potpuno ili delimično budžetski finansirane agencije i institucije; (2) neprofitne, samofinansirajuće agencije i institucije; (3) profitne organizacije; (4) neorganizovani oblici učenja. Možemo videti u predloženoj podeli bar nekoliko nedoslednosti: u okviru sistema obrazovanja odraslih ne pravi se razlika između obrazovanja i učenja, a kao strukturalne elemente sistema Aps navodi institucije, ali i druge raznorodne elemente, kao što su putovanja (u okviru neorganizovanih oblika učenja). U ovoj klasifikaciji ne postoji jedinstven kriterijum podele, jer se institucije klasifikuju na osnovu ciljeva poslovanja, vlasničke stukture, kao i svojinskog statusa institucija za obrazovanje odraslih.

Prilikom razmatranja pod-sistema treba imati na umu da njihov broj i međudonos zavisi od složenosti sistema. Iako (pod)sistem obrazovanja odraslih možemo smatrati složenim, treba se podsetiti Mužićevih (1979: 20) reči prema kojima „treba uvijek imati na umu relativnost odredbe ‘složen’. Nije, naime, moguće povući preciznu granicu između sistema koji je složen i onog koji to nije, uvijek se radi o tome da je neki sistem više ili manje složen“. Važno je razumeti i to da „osnovno obeležje odnosa (odnos između pod-sistema, odnos delova unutar pod-sistema, odnos pod-sistema i organizacije, odnos organizacije s okolinom) je interakcija koja ima dva pola –kooperaciju i konflikt. U sistemu su prisutne centrifugalne i centripetalne tendencije usmerene ka traženju autonomije pod-sistema ili pak kohezije u sistemu“ (Alibabić, 2002: 16).

Nakon analiziranih respektabilnih autora koji su se bavili sistemom obrazovanja odraslih i njegovim pod-sistemima, smatramo nužnim da izložimo sopstveno razumevanje ovog problema i predložimo jednu od mogućih klasifikacija pod-sistema obrazovanja odraslih. Razumevajući potrebe autora, čiji smo doprinos analizirali, da sagledaju institucionalne nosioce sistema obrazovanja odraslih kao najtransparentnije planere, organizatore, realizatore i evaluatore delatnosti obrazovanja odraslih, ipak moramo da primetimo da je ovakvim pristupom ceo jedan svet obrazovanja i samoobrazovanja neosnovano izostavljen iz sistema

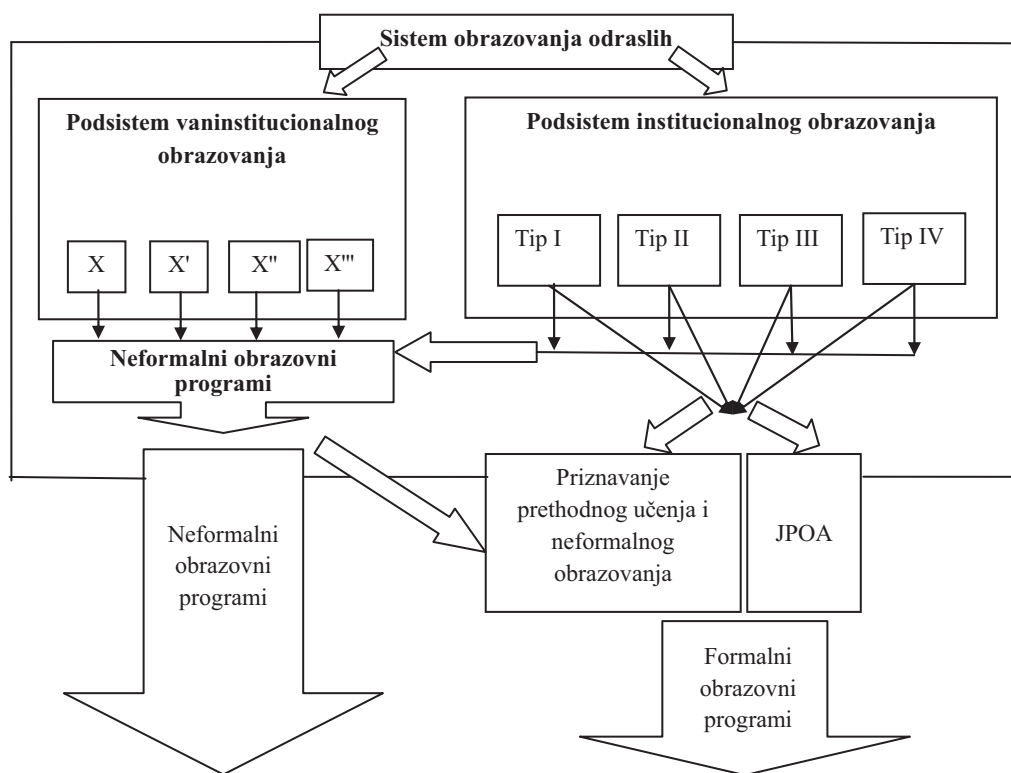
obrazovanja odraslih. „Nepраведно je i nemoguće obrazovanje vezivati jedino za institucionalne oblike jer se obrazovanje ‘događa’ svakodnevno na različitim mestima a ne samo u društveno organizovanim formama“ (Knežić, 2017: 22-23). S obzirom na to da smo kao osnovnu jedinicu obrazovanja odraslih identifikovali obrazovnu epizodu, osnovna podela sistema obrazovanja odraslih bi bila na pod-sistem *vaninstitucionalnog obrazovanja* i pod-sistem *institucionalnog obrazovanja*. Na ovaj način bi se u pod-sistemu vaninstitucionalnog obrazovanja našle sve do sada ignorisane obrazovne aktivnosti koje se često odvijaju van očiju (ne samo naučne i stručne, već i poreske) javnosti, kao što su privatni časovi najrazličitijih sadržaja (od koji jedan deo ima sve elemente kursa), kružoci, sastanci i instruktaže. U ovu kategoriju možemo svrstati i samousmereno učenje, za koje Bulajić (2008: 285) kaže da se pored njega, u literaturi spominju i drugi termini „koji referišu na sličan ili isti fenomen: samoobrazovanje, autodidaktizam, autonomno učenje, samoplanirano učenje itd.“. Pod-sistem institucionalnog obrazovanja, s obzirom na imenovanje pod-sistema, očigledno je konstituisan od organizacija u kojima se realizuju obrazovni programi. Već smo rekli da su programi ti koji su javno priznati ili ne, pa podelu na formalne i neformalne obrazovne institucije smatramo prevaziđenom, mada je i ona moguća s obzirom na njihov status. Ono što smatramo bitnom karakteristikom organizacija koje realizuju obrazovne aktivnosti jeste koju funkciju za njih imaju pomenute aktivnosti. U tom smislu, izuzetno zanimljivom smatramo klasifikaciju koju nudi Šreder (prema: Kulić, Despotović, 2005: 186), a koji smatra da sve institucije i organizacije za obrazovanje odraslih možemo klasifikovati u četiri tipa: „Tip I: Agencije i institucije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih (npr. škole za farmere, više škole za odrasle, mreža slobodnih univerziteta); Tip II: Agencije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija (redovne škole, koledži, univerziteti); Tip III: Agencije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te agencije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost (biblioteke, muzeji, zdravstvene i socijalne agencije); Tip IV: Agencije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same agencije (privredne organizacije, vlada, radnički sindikati, crkva, zatvori, televizija i novine)“. Iz predložene klasifikacije očigledno je da oko prve dve kategorije ne može biti veće dileme: obe kategorije su obrazovne institucije, s tim što se u prvoj kategoriji nalaze institucije namenjene obrazovanju odraslih, dok

su u drugoj kategoriji obrazovne institucije iz sistema obrazovanja dece i mladih, koje se povremeno, putem posebno kreiranih obrazovnih programa otvaraju za potrebe obrazovanja odraslih. Institucije iz treće kategorije imaju neku centralnu delatnost koja im predstavlja misiju, a koja nije direktno usmerena na obrazovanje odraslih (kulturna, zdravstvena, socijalna, penološka, rekreativna, itd), ali im ono može biti od pomoći prilikom realizacije misije. Što se tiče institucija iz četvrte kategorije, u njoj su sve institucije koje sprovode bilo kakvo usavršavanje svojih zaposlenih. Vredi napomenuti da postoje brojne institucije koje možemo svrstati u ovu kategoriju, ali da se u njoj mogu naći i institucije iz prve, druge i treće kategorije, ukoliko pored obrazovnih aktivnosti, zbog koji su svrstane u kategoriju I, II ili III, obrazuju i svoje zaposlene.

Pitanje institucija obrazovanja odraslih je bilo jedno od ključnih pitanja obrazovanja odraslih tokom prošlih vekova. One su stvarane kako bi ukazivale na značaj obrazovanja odraslih i kako bi izašle u susret obrazovnim potrebama odraslih, ali i društva u kojem su kreirane. Vremenom, neke su nestajale, neke evoluirale, neke samo menjale svoja imena/oblast delovanja, dok su druge posebno kreirane s namerom da odgovore na potrebe neke konkretne grupe odraslih ili posebnih društvenih ciljeva. Diverzifikovanost obrazovnih institucija je dobra, ali ne garantuje diverzifikovanost obrazovnih programa ili oblika. Na primer, kod Kulića i Despotovića (2005: 184) i kod Alibabić (2002: 115) nailazimo na sintagmu „radnički, narodni i otvoreni univerziteti“, koja bi kod manje upućene osobe stvorila utisak pluralizma u obrazovnoj institucionalnoj ponudi, mada moramo priznati da su u oba izvora sve tri institucije svrstane u istu kategoriju, odnosno, pod isti redni broj. U prošlosti su postojale znatne razlike između radničkih i narodnih univerziteta, koje su posle 90-ih godina XX veka u potpunosti iščezle, a upravo tih godina se javljaju otvoreni univerziteti kao „kozmetička“ inovacija, odnosno pokušaj nekih institucija da se ograde od imidža koje su ove institucije stekle. Početkom 3. milenijuma, suštinske tipske razlike između ovih institucija ne postoje (postoje programske razlike između pojedinačnih institucija) – radi se o polivalentnim obrazovnim centrima, odnosno institucijama za obrazovanje odraslih koje nude veći broj obrazovnih programa. Veliko je pitanje da li za korisnika obrazovne usluge postoje ikakve suštinske razlike između usluge koje nude polivalentne obrazovne institucije u odnosu na monovalentne – na primer, program osposobljavanja za rad na računaru u nekom otvorenom univerzitetu u

odnosu na školu računara. U tom smislu, promena institucionalnog okvira je pitanje trenutka, okolnosti, uticaja okoline (kao što smo naglasili nekada je reč samo o promeni imena), ona nije suštinska i mogla bi se nazvati inovacijom. U prilog toga govori i tvrdnja koju iznosi Janne (1971: 215) vezana za „organe“ društvenih sistema koji „uživaju široku autonomiju i naročito imaju slobodu gibanja, oni su dinamični i mogu se mijenjati u određenim granicama, a da ne uzvrgnu neprilici svoju egzistenciju“. Prava suštinska promena sistema obrazovanja odraslih u kontekstu njegovog institucionalnog okvira bi se mogla sagledati samo u promenama koje se odvijaju u pomenuta četiri tipa obrazovnih institucija, čiju smo strukturu i strukturalne veze predstavili u Shemi broj 7.

Naravno, ova klasifikacija je samo jedna od mogućih. Njen cilj je da premestimo fokus u proučavanju sistema obrazovanja odraslih sa obrazovnih institucija, na suštinu delatnosti, a to su obrazovni programi, odnosno obrazovne epizode.



Shema broj 7: Sistem, podsistemi i tipovi institucija obrazovanja odraslih u Srbiji

Zarad razumevanja predstavljene šeme neophodno je objašnjenje simbolike unutar nje:

X – X’’: različiti organizacioni oblici/programi kao što su: predavanja, kursevi, kružoci, obuke, treninzi, samoobrazovni projekti, itd.

Tip I – organizacije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih:

(1) škole za osnovno obrazovanje odraslih; (2) srednje škole koje imaju status centara za kontinuirano obrazovanje odraslih; (3) više škole i fakulteti; (4) radnički, narodni i otvoreni univerziteti; (5) nezavisne škole monovalentne obrazovne ponude (škole vožnje, stranog jezika, računara, plesa ...); (6) regionalni centri za razvoj zaposlenih u obrazovanju i centri za stručno usavršavanje; (7) organizacije civilnog društva koje u svojoj misiji imaju obrazovanje odraslih (fondacije, humanitarne organizacije, udruženja građana); (8) oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije; (9) univerziteti za treće životno doba;

Tip II – organizacije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija:

(1) osnovne (redovne) škole koje realizuju funkcionalno osnovno obrazovanju odraslih;
(2) srednje škole koje imaju programe obrazovanja odraslih.

Tip III: organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost:

(1) kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture; (2) organizacije civilnog društva koje u svojoj misiji nemaju obrazovanje odraslih (fondacije, humanitarne organizacije, udruženja građana); (3) mediji lokalnog i globalnog tipa (televizija, radio, novine, neki oblici obrazovanja odraslih posredovani internetom); (4) muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, rekreativni centri; (5) kazneno popravne ustanove; (6) centri za socijalni rad.

Tip IV: organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije:

(1) preduzeća/kompanije, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje; (2) naučne i stručne institucije; (3) profesionalne i stručne asocijacije; (4) institucije za društvenu brigu o starima; (5) verske organizacije (crkve, džamije, sinagoge, ...); (6) sindikati.

II deo

Radanje sistema obrazovanja odraslih u Srbiji: pogled iz društveno-istorijskog konteksta

1. Periodizacija razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji

Sistemi obrazovanja odraslih su svuda u svetu, pa i u Srbiji, nastajali i evoluirali iz potrebe društva, koje kreiranjem sistema obrazovanja odraslih postaje njegovo okruženje. Nastanak i razvoj specifičnih sistema prati razvoj konkretnog društva, koji nije linearan, niti je bez unutrašnjih sukoba i protivrečnosti. U skladu sa dijalektičkim kretanjem društva i njegovih delova, transformisao se i menjao sistem obrazovanja odraslih, uglavnom u skladu sa društvenim kretanjima, nekada i protiv njih, ali nikada nezavisno, bez veza sa njima.

Za potrebe daljeg proučavanja geneze i razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, okolinu smo podelili na spoljnu i unutrašnju, a spoljnu okolinu sistema smo podelili na opštu i operativnu. U *opštoj okolini* smo izdvojili *društveno-ekonomski sistem, naučno-tehnički sistem i globalno dominantne paradigme u obrazovanju*, dok smo *operativnu okolinu* koncipirali na *nacionalnom nivou*, u okviru koje smo naglasili *nacionalni društveno-ekonomski sistem, sistem obrazovanja dece i omladine*, kao i *nacionalne dominantne paradigme i politike u obrazovanju*. Pre nego što pređemo na razmatranje uticaja spoljne okoline na unutrašnju okolinu sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, ukratko ćemo analizirati kako su autori do sada klasifikovali razvoj sistema obrazovanja odraslih, odnosno koje su periodizacije razvoja sistema ponudili.

U domaćoj andragoškoj literaturi malo autora se namenski bavilo fenomenom sistema obrazovanja odraslih, a još manje njih je dalo neki predlog specifičnih faza njegove geneze i transformacije. Dva autora koja su najviše doprinela rasvetljavanju ovog fenomena su Borivoj Samolovčev i Šefika Alibabić. Oba autora su stvaranje i razvoj sistema obrazovanja odraslih posmatrali u kontekstu aktuelnih društveno-političkih okvira, što ćemo i mi u ovom radu činiti. Autori su razmatrali jugoslovenski sistem obrazovanja odraslih, shodno vremenu u kojem su sprovo-

dili istraživanja: Samolovčev je svoju klasifikaciju dao 1963. godine, upravo one godine kada je FNRJ promenila ime u SFRJ, dok je Alibabić svoju klasifikaciju perioda razvoja sistema obrazovanja odraslih ponudila 2002. godine, u vreme SRJ, godinu dana pre njenog preimenovanja u SCG. Sve ovo govori o vrlo turbulentnim vremenima na ovim prostorima i uslovljenošću posmatranja sistema obrazovanja odraslih njegovim višedimenzionalnim okruženjem, prvenstveno društveno-političkim. Mi ćemo se u ovom radu, shodno aktuelnim geo-političkim odnosima, baviti nastankom i razvojem sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, u nadi da će to biti poslednji državni okvir i perspektiva koju će istraživači sistema obrazovanja odraslih koristiti u svojim istraživanjima u ovoj zemlji.

Samolovčev (1963: 62 – 63) smatra da se period razvoja obrazovanja odraslih u Jugoslaviji do 1963. godine može podeliti u osam perioda: (1) period idejnog pripremanja obrazovanja odraslih, koji je trajao od 1750. do 1820. godine; (2) period nastajanja i sporadičnog javljanja organizovanog obrazovanja odraslih, koji je trajao od 1820. godine do 1870. godine, koju Samolovčev (1963: 62) označava kao godinu „prvih ozbiljnijih pojava radničkog pokreta“; (3) period od 1870. do 1900. godine, odnosno period od javljanja do stvaranja modernog radničkog pokreta; (4) period od 1900. do 1919. godine, odnosno od stvaranja modernog radničkog pokreta do stvaranja prve Jugoslavije (Kraljevine SHS); (5) period prve Jugoslavije, od 1919. do 1941. godine; (6) period od 1941. do 1945. godine, vezan za trajanje Drugog svetskog rata na teritoriji Jugoslavije, a označen od strane Samolovčeva (1963: 63) kao „period narodnooslobodilačkog rata i socijalističke revolucije“; (7) period od 1945. do 1950. godine, koji karakteriše osnivanje ustanova i masovno narodno prosvetovanje; (8) poslednji period, koji traje od 1950. godine, koju Samolovčev (1963: 63) označava kao početak perioda „sistematskog izgrađivanja andragoške prakse i teorije“ do objavljivanja monografije 1963. godine. Ono što se može primetiti u ovoj klasifikaciji jeste da je kriterijum podele dvostruki: ili se radi o periodima značajnim za uspostavljanje jugoslovenske države ili stepenima razvoja radničkog pokreta u okviru jugoslovenskih granica. Kasnije, „uzimajući političku istoriju za osnovu proučavanja, Samolovčev (1987) identifikuje tri razdoblja u istorijskom razvoju obrazovanja odraslih kod jugoslovenskih naroda“ (Alibabić, 2002: 90). Prvi period posmatra obrazovanje odraslih u kontekstu dinamičkih regionalnih geopolitičkih i kulturnih procesa, koji su bili različiti za narode koji su kasnije konstituisali Jugoslaviju.

Drugi period obrazovanja odraslih je mnogo konzistentniji i integrisaniji, a odvija se u okvirima i uslovima kapitalističke Jugoslavije, dok poslednji period obuhvata obrazovanje odraslih, kao jasno artikulisani fenomen koji se javlja u uslovima socijalističke Jugoslavije.

U podeli koju nudi Alibabić (2002), a koja se oslanja na klasifikaciju Samolovčeva, ali i doprinose drugih andragoških autora, možemo videti da je u potpunosti orijentisana na period Jugoslavije, koji je dalje delila na pojedinačne faze, uslovljene specifičnostima vezanim za obrazovanje odraslih. Podela faza razvoja sistema obrazovanja koju nam nudi Alibabić (2002: 96) predstavljena je u Tabeli broj 1.

Tabela broj 1: Faze ka/u razvoju sistema obrazovanja odraslih u Jugoslaviji
(iz: Alibabić, 2002: 96)

RAZDOBLJA – FAZE	KARAKTERISTIKE RAZVOJA SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U JUGOSLAVIJI
do 1918. g.	<ul style="list-style-type: none"> - Obrazovanje odraslih ostvaruje ulogu u okviru društveno kulturnih pokreta jugoslovenskih naroda - Institucionalni okviri ostvarenja prosvetiteljske uloge su narodne čitaonice i knjižnice, radnička društva, pučko sveučilište i univerzitetska ekstenza
1918-1941.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Obrazovanje odraslih i dalje u prosvetiteljskoj ulozi - Izražavaju se naponi ka institucionalizaciji sistema - Nastanak i razvoj narodnih univerziteta
1941-1945.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Doprinos obrazovanja odraslih borbi protiv neprosvećenosti i nepismenosti - Afirmacija oblika obrazovanja odraslih: tečajeva za opismenjavanje, kružoka (političko obrazovanje), umetničkih priredbi (kulturno uzdizanje)
1945-1952.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Nosioci aktivnosti obrazovanja odraslih su političke organizacije, kulturno-prosvetna društva, čitaonice i biblioteke, narodni univerziteti - Realizacija ideološkog obrazovanja i opismenjavanja u odeljenjima za odrasle pri redovnim školama - Spontanost u organizaciji obrazovanja odraslih
1952-1958.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Sužava se masovni pokret - Institucionalna mreža se širi posebno pojavom radničkih univerziteta i radničkih škola - Narodni univerziteti se orijentišu ka sistematskom obrazovanju
1958-1974.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Konstituisanje jedinstvenog sistema - Ravnopravnost tri obrazovna puta - Osnovni strukturalni elementi sistema su institucije: radnički i narodni univerziteti, fabrički centri, večernje škole, eksterne studije
1974-1990.g.	<ul style="list-style-type: none"> - Jasnost koncepcije obrazovanja odraslih - Samoupravna zasnovanost sistema - Organizaciona struktura sistema je odraz društveno-ekonomske i političke organizacije društva - Afirmacija oblika obrazovanja uz rad (večernja nastava, nastava na daljinu, patronažna nastava, hobi grupe, klubovi, tribine)

Uvažavajući izuzetan doprinos autora koji su se bavili razvojem sistema obrazovanja odraslih u Jugoslaviji, pokušaćemo da, sagledavajući elemente opšteg i operativnog okruženja, rasvetlimo razvoj sistema obrazovanja odraslih u Srbiji. Svesni smo činjenice da je dinamika istorijskih promena u poslednjih 200 godina na ovim prostorima bila izuzetno frekventna, i da se svakih nekoliko decenija menjao teritorijalni obim, pa i stepen suvereniteta Srbije, što u velikoj meri onemogućava oštru naučnu egzaktnost, ali u isto vreme, predstavlja bitnu determinantu razvoja fenomena sistema obrazovanja odraslih, koji smo stavili u fokus istraživačkog interesovanja.

U kontekstu rečenog, mišljenja smo da bi se razvoj sistema obrazovanja odraslih u modernoj istoriji Srbije, mogao sagledati u okviru sledećih faza:

- (1) od začetaka moderne srpske države (1804) do njene pune nezavisnosti (1878)
- (2) od nezavisnosti Srbije (1878) do formiranja prve Jugoslavije (1918)
- (3) od formiranja prve Jugoslavije (1918) do njenog sloma (1941)
- (4) obrazovanje odraslih tokom Drugog svetskog rata (1941 - 1945)
- (5) od formiranja druge Jugoslavije (1945.) do početka njenog raspada (1991)
- (6) period naglašenih društvenih tranzicija i urušavanja sistema obrazovanja odraslih (1991 - 2000)
- (7) period orijentisanja ka EU i ponovna izgradnja sistema obrazovanja odraslih (posle 2000).

U potpunosti smo svesni grubosti ove podele, koju ćemo pokušati da ublažimo određivanjem podfaza u okviru svakog definisanog perioda. Kao što se može videti iz imenovanja pojedinačnih faza razvoja, duštveno okruženje smo apostrofirali kao osnovni kriterijum periodizacije, pošto smo mišljenja da je ono najznačajnija determinanta sistema obrazovanja odraslih, koja postavlja njegove ciljeve, omogućava uspostavljanje organizacione strukture, definiše moguće funkcionalne veze među njima i time stvara pretpostavke za uspostavljanje sistema. Želimo da istaknemo da smo mišljenja da društveno okruženje nije osnovna determinanta fenomena obrazovanja odraslih, ali da jeste ona koja pojedinačne obrazovne epizode uobličava u koherentni sistem. Pokušaćemo da u redovima koji slede, pratimo genezu, evoluciju i transformaciju sistema obrazovanja odraslih u modernoj Srbiji, u kontekstu odabranih determinanti sistema.

2. Ka sistemu obrazovanja odraslih u Srbiji, od začetaka moderne srpske države (1804) do njene pune nezavisnosti (1878)

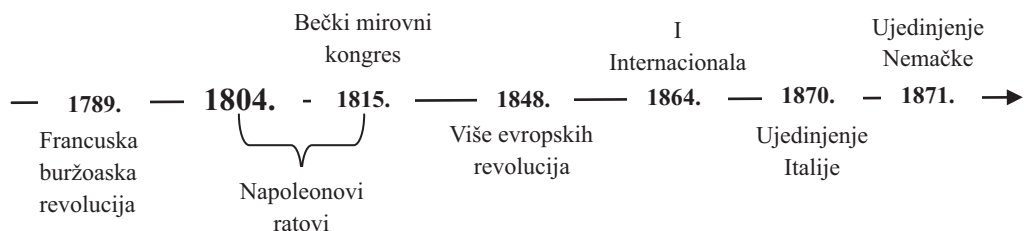
U ovom periodu ne možemo govoriti o obrazovanju odraslih kao o sistemu, već samo kao o delatnosti koja se sporadično odvijala, koja je u začetku savremene srpske državnosti i sama bila u začetku. Prioritetni ciljevi su bili oslobođenje od Turaka, zatim sticanje pune državne nezavisnosti, kao i stvaranje elementarnih pretpostavki nezavisnog državnog funkcionisanja (činovničkog aparata, sudstva, monetarnog sistema, vojske, policije, školstva). Ovi nacionalni, državni ciljevi su, uz odgovaranje na modernizaciju svakodnevnog života, determinisali obrazovanje odraslih i usmerili pravac njegovog razvoja kao sistema. Ali i državne aktivnosti, kao okruženje obrazovanja odraslih, nisu se mogle odvijati nezavisno od svog okruženja. U narednom delu izdvojićemo neke evropske događaje iz ovoga perioda koji su imali značaja za konstituisanje srpske državnosti (kao okvira u kojem se kreirao sistem obrazovanja odraslih) i za genezu sistema obrazovanja odraslih.

2.1. Opšte okruženje „sistema”⁴ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1878)

Društveno-ekonomski sistem. Nemoguće je, a i nepotrebno, baveći se sistemom obrazovanja odraslih u Srbiji, nabrajati na jednom mestu sva dešavanja iz bogate svetske istorije. Zbog ograničenosti ove studije, predstavimo ona koja smatramo najznačajnijim za društveno-ekonomska kretanja u Srbiji, kao okvir sistema obrazovanja odraslih, ali i ona za koja smatramo da su direktno uticala na pravce razvoja sistema.

Kao posebno značajne označićemo sledeće događaje: Francusku buržoasku revoluciju, Napoleonove ratove, Bečki mirovni kongres (1814-1815), evropske revolucije iz 1848. godine, osnivanje I Internacionale kao artikulacije radničkih težnji, ujedinjenje Italije (1870) i ujedinjenje Nemačke (1871), koji su predstavljani na Shemi broj 8.

⁴ Termin „sistem“ smo u ovom i u sledećim podnaslovima stavili pod znake navoda, jer se još uvek ne može govoriti o potpuno formiranom sistemu, već o njegovim naznakama i začetku.



Shema broj 8: Događaji u Evropi (bez Turske) od posebnog značaja za konstituisanje moderne Srbije i njenog sistema obrazovanja odraslih (1789-1871)

Događaj koji je obeležio kraj XVIII i početak XIX veka u svetskim razmerama je nesumnjivo Francuska buržoaska revolucija. Ono što je prethodilo revoluciji, ali je nastavljeno i nakon nje, jeste globalna borba zapadnoevropskih država za kolonijano prvenstvo. Srednjom, Južnom i Istočnom Evropom dominiraju dve nemačke imperije: Sveto rimsko carstvo nemačkog naroda (koje se sastojalo iz 296 nemačkih država) i za nas posebno interesantna Habzburška monarhija koja je zaslužila „naziv ‘tamnice naroda’. Neznatna manjina Nemaca-spahija gospodarila je nad ostatkom od dvadeset miliona Mađara, Dako-Rumuna, Poljaka, Čeha, Ukrajinaca, Slovaka, Srba“ (Tarle, 2008: 7-8). Rusija je u ekspanziji i pripaja više oblasti na račun Švedske, Poljske, Turske i Tatara, dok je Turska, u kojoj se nalazi buduća Srbija, znatno oslabljena i konstantno gubi delove teritorija. Većina evropskih zemalja bile su apsolutističke monarhije, sa manjim izuzetkom aristokratskih republika. Ovo je trenutak kada se u evropskim državama vodila „žestoka borba između buržoazije, u čijim su rukama bila krupna trgovačka preduzeća i fabrike, i klase feudalnih spahija, koji su još bili na vlasti“ (Tarle, 2008: 9), što je uslovalo da kraj XVIII veka obeleži pokušaj reformi u nizu evropskih država, a bitno je naglasiti da su različite veze između zemalja, prvenstveno trgovačke, u ovo vreme ojačale. Seidl (2004: 13) navodi da su društva evoluirala kroz značajne transformacije, a za period „oko XVIII veka“ vezuje tranziciju sa srednjovekovne *klasne stratifikacije* na modernu *funkcionalnu diferencijaciju* „gde možemo naći nekoliko društvenih podsistema specijalizovanih za službu posebnim društvenim funkcijama; npr. pravosuđu, nauci, ekonomiji, umetnosti, religiji“. Za obrazovanje odraslih, ovo su bitna dešavanja: jačanje buržoazije vodi ka razvitku kapitalizma i industrijalizacije, koji će stvoriti brojne obrazovne potrebe odraslih, a samo jačanje građanstva širi mogućnosti za obrazovanje većeg dela populacije u odnosu na feudalno uređenje i generiše obrazovne potrebe u

pogledu političkog obrazovanja. Jačanje bilo kakvih veza između zemalja, a naročito trgovačkih, uvek pojačava diseminaciju i razmenu znanja, kao i generisanje novih obrazovnih potreba.

U tim uslovima se dešava Francuska buržoaska revolucija (1789), koja rušeći dinastiju Burbona, na velika vrata uvodi treći stalež, a „ne samo savremena Francuska, već je i sva Evropa potpala pod uticaj ekonomskog i političkog prevrata“ (Tarle, 2008: 31). Iako je usledila kontrarevolucija, vojne intervencije evropskih konzervativnih sila, uznemirenih revolucionarnim promenama u svom okruženju i ponovno uspostavljanje monarhije (carstva) u Francuskoj pod Napolenom (1804), feudalni odnosi u razvijenim delovima Evrope trajno odlaze u istoriju, ustupajući mesto kapitalizmu, čiji su glavni nosioci buržoaski industrijalci i trgovci. Početkom XIX veka francuski revolucionarni ratovi prerastaju u Napoleonove ratove koji u periodu od 1804. do 1815. godine uvode veći deo Evrope, severnu Afriku i Bliski istok u ratna zbivanja i prekrajaju mapu sveta. Usled Napoleonovog uspona, Sveto rimsko carstvo nemačkog naroda se raspada 1806. godine, jača republikanski pokret u Italiji, koju u ovom periodu podčinjava Francuska, a u Rimu se 1798. godine ukida svetovna vlast Pape. Poraz Napoleona u Rusiji 1812. godine, i konačan krah u bici kod Vaterloa 1815. godine, doveli su do restauracije dinastije Burbona u Francuskoj, ali „ma kako da je bila žestoka reakcija ona ipak nije mogla uspostaviti staru, feudalnu Evropu u onakvom vidu u kakvom je postojala pre francuske revolucije i Napoleonovih ratova“ (Tarle, 2008: 167). Bečkim mirovnim kongresom održanim od 1814. do 1815. godine, je podeljena Evropa, ne vodeći „računa ni o istorijskim, ni o geografskim uslovima razvitka pojedinih zemalja, ni o principu narodnog samoopredeljenja“ (Tarle, 2008: 171). Osnova podele je bio princip legitimizma, odnosno monarhijske zakonitosti, a učesnici kongresa težili su da svuda uspostave stare ‘zakonite’ dinastije i vladare koji su bili zbačeni za vreme revolucije ili napoleonske imperije, što je imalo i sudbonosni značaj za Srbiju onoga vremena, koja je 1804. godine bezuspešno pokušala da ustankom dođe do nezavisnosti. Politički sistem uspostavljen Bečkim kongresom „osnovan na grubom narušavanju principa nacionalnosti (prava svakog naroda na samoopredeljenje) pokazao se kao veoma nepostojan i uskoro se počeo raspadati pod udarcima nacionalno revolucionarnih pokreta. Ali se taj proces završio tek 1870-1871. godine, u doba nacionalnog ujedinjenja Nemačke i Italije“ (Tarle, 2008: 173).

Sledeći značajan događaj koji je obeležio Evropu su revolucije iz 1848. godine, koje su potresle većinu evropskih zemalja. Najznačajniji događaji koji su usloveli ove revolucije su izuzetno snažna reakcionarna i konzervativna dešavanja koja su dominirala Evropom nakon Napoleonovih ratova, a koja su bila usmerena na poništavanje svih liberalnih efekata koje je Francuska buržoaska revolucija imala i na Francusku i na ostatak Evrope.

Revolucionarna godina koja je potresla celu Evropu bila je 1848. godina, kada su izbile revolucije u Francuskoj, Nemačkoj, Italiji. U svim ovim zemljama postojale su ekonomske krize, koje su prerastajući u nemire i ustanke, imale liberalni karakter, tražeći slobodu štampe, pravo glasa i ustav. U Francuskoj se tražilo ponovno republikansko uređenje, dok se u Nemačkoj i Italiji tražilo i nacionalno ujedinjenje. Izgledalo je da se revolucionarima ostvaruju ciljevi: u Austriji, Meternik podnosi ostavku, a vlada „daruje“ ustav i slobodu štampe, dok je u Berlinu posle oružanih sukoba demonstirana i vojske, kralj učinio određene ustupke. Italijanski revolucionari zauzimaju Rim i ukidaju papsku svetovnu vlast. U Pragu se 4. juna sastao kongres austrijskih Slovena koji su tražili formiranje slovenske monarhije, a koji je austrijska vojska nakon trodnevnih borbi u krvi ugušila. Nakon konsolidovanja, feudanci preduzimaju niz kontramera protiv buržoazije, radnika i seljaka, što izaziva niz ustanaka koje vojska silom slama. Raspuštanje mađarskog parlamenta od strane austrijske reakcije rađa nove nemire i oružane sukobe kako u Austriji, tako i u Mađarskoj. Nemiri, sukobi i prevrati se nastavljaju u nemačkim državama Pruskoj, Saksoniji, Rajnskoj oblasti, Badenu i traju tokom 1849. godine, ali revolucionari doživljavaju poraze. „Poslednji istočni odjek evropske revolucije 1848. godine bila je mađarska revolucija, koja je 1849. godine dostigla najviši stupanj u svom razvoju“ (Tarle, 2008: 254), a koja je direktno izazvana Manifestom austrijskog cara upućenog Mađarskoj, kojim ukida sve tekovine revolucije, a mađarsku vladu proglašava za buntovničku. Mađarski revolucionar Košut poništava Manifest, što je početak mađarsko-austrijskog rata, u kojem ruski car Nikola I, plašeći se ustanka u Poljskoj, vojno interveniše na strani Austrije. Mađarski ustanak propada, a cela nemačka revolucija ostaje nedovršena, jer nije dovela ni do poraza feudalno-apsolutističke monarhije, ni do ujedinjenja Nemačke. U ovim događajima su i Srbi iz Vojvodine uzeli učešća, na strani Austrije, očekujući od nje poboljšanje svoga položaja.

Posle propasti revolucija iz 1848. godine, Evropom je dominirala reakcija, koju je predvodio ruski car Nikola I, koji je aktivno finansijski, vojno i diplomatski podržavao apsolutističke režime, boreći se da se demokratske, ustavne tekovine ni u jednoj zemlji ne ustale i naruše božanska prava monarha. Zbog poraza revolucija u 1848-1849. godini, ostala su nerešena pitanja o ujedinjenju Nemačke i Italije u samostalne države, a sačuvale se polufeudalne monarhije. Ono što je promenjeno ovim neuspešnim revolucijama je ukidanje niza srednjovekovnih ograničenja u ekonomiji, čime je kapitalizam dobio na zamahu, podstaknut razvojem kolonijalnih tržišta. Posle 50-ih godina XIX veka ogroman je razvoj industrije, prvenstveno u Engleskoj, ali i u Francuskoj i Nemačkoj, koja je do tada bila agrarna zemlja. Ono što povremeno koči razvoj su periodične ekonomske i industrijske krize koje se nužno javljaju u kapitalizmu, ali koje vremenom sve više dobijaju globalni karakter.

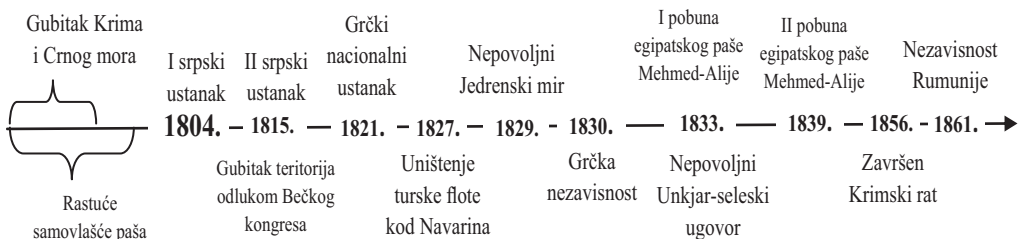
Konačno ujedinjenje Italije je započeto ratom između Francuske i Sardinije protiv Austrije 1859. godine. Kraljevina Italija je proglašena 1861. godine, doduše, bez Rima i Mletačke oblasti, što je, nakon novih oružanih sukoba i žestre diplomatske aktivnosti, završeno 1870. godine.

U Nemačkom savezu je posle gušenja revolucija iz 1848. godine, u duhu reakcionizma ponovo zaveden apsolutizam. Kao kazna za mađarski liberalizam, od nje su otepljene slovenske i rumunske zemlje i potčinjene Habzburzima, nemački jezik postaje obavezan na celoj teritoriji carevine. U borbi za dominaciju u Nemačkom savezu, Austrija je odnela pobedu nad Pruskom, oslanjajući se „na ruskog cara Nikolau I, čiji je vazal postala posle ugušivanja mađarskog ustanka iz 1849. godine“ (Tarle, 2008: 338). To se menja dolaskom na mesto kancelara Pruske Bizmarka i ratom između Austrije i Pruske (1866) koji je izgubila Austrija, a time se i raspada Nemački savez i formira Severnonemački savez pod dominacijom Pruske. Te godine se i od Austrije pravi dvojna monarhija, koju konstituišu dve privilegovane nacije – mađarska i nemačka, pod nazivom Austrougarska, sa Austrijskim carem koji je, u isto vreme, bio i mađarski kralj. Prisajedinjenju južnih nemačkih država Severnonemačkom savezu se protivio Napoleon III, a ova prepreka je otklonjena Francusko-pruskim ratom (od 1870. do 1871.) koji je izgubila Francuska. Kao posledica poraza, Napoleon III je svrgnut, na kratko vreme je formirana Pariska komuna, a Nemačka je ujedinjena pod hegemonijom Pruske.

U kontekstu razumevanja političkog konteksta onoga vremena, ali i kao vrlo značajan događaj za obrazovanje odraslih je formiranje I internacionale, 1864. godine. Ona predstavlja otelotvorenje klasne borbe koja će potresati svet, ali i Srbiju, i koja će predstavljati treći važan generator (pored zahteva kapitala i zahteva građanskog društvenog uređenja) obrazovanja odraslih. Radnici, sve brojniji u kapitalističkim, sve više industrijalizovanim zemljama, obrazuju se kako bi poboljšali sopstveni položaj i to će ostati jedna od osnovnih pokretačkih sila obrazovanja odraslih. Obrazovanje radnika će često biti u suprotnosti sa obrazovanjem vladajućih sila u društvu i uprkos njima, a često je i jedino oružje kojeg ova klasa u određenim istorijskim periodima može da se lati.

Ono što je od esencijalne važnosti za razumevanje situacije u Srbiji je rešavanje „istočnog pitanja“, odnosno sudbine Turske, od strane evropskih država. S obzirom na to da je Srbija u ovom periodu bila sastavni deo Otomanske imperije i da je svoju nezavisnost dobila u borbi sa njom, smatramo potrebnim da se kratko fokusiramo na prilike u tom delu sveta, sa akcentom na događaje koje smatramo bitnim za osamostaljenje Srbije, a koje smo predstavili na Shemi broj 9.

Krajem XVIII veka, turski državni sistem doživljava dekadenciju, a samovlašće paša raste na račun sultanove vlasti koji samo nominalno upravlja celim carstvom, dok su realni samodržci oblasni vladari, a zemlja je tehnički i industrijski potpuno zaostala. „Istočno pitanje za velike evropske države bilo je pitanje o tome ko će potčiniti Tursku i njene vazalne države, računajući tu i Egipat, ko će na taj način kontrolisati neobično važne puteve ka Istoku, ugrožavajući pritom Indiju, ili obezbeđujući se od te opasnosti, ko će biti gospodar Crnoga mora, ko će, rešivši istočno pitanje u svoju korist, time neobično pojačati svoju moć i učvrstiti položaj u Evropi“ (Tarle, 2008: 274). Odlukama Bečkog kongresa, Turska gubi jedan deo svojih teritorija, a nakon kongresa u njoj počinju borbe za oslobođenje brojnih naroda.



Shema broj 9: Događaji u Turskoj koji su doprineli nezavisnosti Srbije (1804-1861)

Značajan za razumevanje stanja u Srbiji može biti grčki nacionalni ustanak protiv Turske koji je izbio 1821. godine, a koji je u početku podržala Rusija (kao i ustanak u Srbiji), tražeći autonomiju za Grke. „Pošto su ustanici proglasili nacionalnu nezavisnost Grčke i usvojili liberalni ustav (1822. godine), ruski car je odustao da im pruži bilo kakavu pomoć, i kao i Meternih, počeo gledati na Grke kao na ‘buntovnike’ protivu ‘zakonitog’ gospodara“ (Tarle, 2008: 177). Posle više diplomatskih akcija i ratnih dejstava Engleske, Francuske i Rusije protiv Turske, Grci su dobili nezavisnost 1830. godine, ali i bavarskog princa za kralja, upravo na predlog Rusije. Ovo je bio i kraj Svetog saveza, a cela grčka epizoda svedoči o isključivom igranju na kartu interesa velikih sila, uključujući Rusiju, u čije intervenisanje se Srbija u prethodnom periodu uzdala. Posle dva ustanka (1804. i 1815.) Srbi dobijaju značajnu autonomiju, Grci se oslobađaju 1830. godine, Vlaška i Moldavija se oslobađaju i ujedinjuju u Rumuniju 1861. godine. Period obeležavaju brojni ratovi i po Tursku nepovoljni mirovi (Jedrenski ugovor, Unkjar-selski ugovor), a Turska ostaje „nezavisna“ samo zato što velike sile (Rusija, Engleska, Francuska i Austrija) ne mogu da se dogovore o sudbini teritorija „bolesnika na Bosforu“, kako su je diplomatski krugovi nazivali.

Naučno-tehnički globalni kontekst. „Industrijska revolucija dovela je do povećanja potrebe za stručnim radnicima. Nove mašine i novi industrijski procesi otvorili su šire interesovanje za mehaniku i prirodne nauke“ (Savićević, 2000: 108). „Pedesete, šezdesete i sedamdesete godine bile su period najvećeg razvitka XIX veka slobodnog, monopolizma nesputanog kapitalizma i fritriderstva“ (Tarle, 2008: 382). Posle šezdesetih godina, do kojih je Engleska bila neprikosnovena na ovom području, počinju da je sustižu SAD, Nemačka i Francuska, a Rusija i Japan ubrzano stvaraju uslove za razvoj krupne industrije. Iskorišćavanje kolonija doprinosi prosperitetu ovih zemalja. S obzirom na to da se kapitalistička industrija razvija stihijski, ona je povremeno uzrokovala trgovinske i industrijske krize, koje su u početku pogađale samo zemlje u kojima su se dešavale, a kasnije one dobijaju globalni karakter. Sa razvitkom krupne industrije i generisanja novih obrazovnih potreba u ovoj oblasti – „obrazovaniji radnici donosili su umnožavanje kapitala, što je bilo u interesu poslodavca“ (Savićević, 2000: 108). Stvaraju se i dve osnovne klase kapitalističkog društva – buržoazija i proleterijat, koji svako sa svoje strane, generišu nove obrazovne potrebe, posebno u sferi političkog. Buržoazija se bori sa plemstvom oko političkog uticaja, a radnici su u borbi sa obe

strane, ali prvenstveno sa buržoazijom, kao nosiocem vlasništva nad industrijom u kojoj rade. Ono što donosi razvoj industrije je eksplozija gradova, koji se u kratkom periodu utrostručuju, a rekorder bi bio Njujork, u kojem se stanovništvo u periodu od 1790. do 1870. povećalo za trideset puta. I ova pojava zahteva od stanovništva da usvoji nove načine i obrasce ponašanja i funkcionisanja.

Tehnološki procvat u ovom periodu predvodi primena parne mašine: u vidu prvog komercijalnog parobroda (1807) i prve komercijalne parne lokomotive (1812). Rapidno širenje železničke mreže dalo je velikog podstreka metalurškoj industriji, a sama pojava parobroda i železnice povećala je promet ljudi, robe i kapitala, u isto vreme povećavši brzinu diseminacije vesti i novih otkrića. Ovome je, još u većoj meri, doprineo Morzeov pronalazak elektromagnetnog telegrafa 1837. godine, a već 1851. godine „položen je podvodni kabl, kojim je spojena Engleska i Francuska“ (Tarle, 2008: 385), dok je 1866. godine uvedena stalna telegrafska linija između UK i SAD. Korišćenje kompresovanog vazduha je dovelo do pneumatskih bušilica, a ove do bušenja do tada nezamislivih tunela, kao što je podzemna železnica u Londonu iz 1863. ili tunel od 13,5 km kroz planinski prevoj Mon-Senis. Od parnih maljeva i hidrauličnih presa dolazimo do mašina koje prave mašine, tokom šezdesetih godina, što je posledica razvoja matematike i fizike. Ovo stvara nove obrazovne potrebe u oblasti konstruktorstva, ali i u upravljanju i korišćenju novih mašina. „Mašine su bile sve komplikovanije i za njihovo rukovanje je potreban viši stepen znanja. To je bio jedan od pokretačkih motiva stručnog obrazovanja odraslih“ (Savićević, 2000: 108). U ovom periodu počinje da se koristi i veštačko đubrivo, Faradej 1861. godine otkriva električnu indukciju, a iste godine je konstruisan i prvi motor sa komprimiranim vazduhom. U pogledu vojne industrije valja pomenuti pronalazak nitroglicerina, bezdimnog baruta, podvodnih mina, oklopljenih brodova, brzometnih topova i pušaka koji su promenili način ratovanja i uneli nove obrazovne sadržaje u ovaj segment obrazovanja odraslih.

	komercijalna lokomotiva	izum revolvera	vulkanizacija gume	objavljeno: <i>O</i> <i>poreklu vrsta</i>	pronalazak telefona
— 1807. — 1812. — 1825. — 1835. — 1837. — 1839. — 1844. — 1859. — 1867. — 1876. →	komercijalni parobrod	izum Brajevog pisma	pronalazak telegrafa	masovna proizvodnja puške ostraguše	pronalazak dinamita

Shema broj 10: Značajni naučno-tehnički događaji u periodu (1804-1878)

Dominantni pogledi na obrazovanje. Sigurno je da su dominantna filozofska, a u okviru njih i pedagoška i andragoška stremljenja bila u međuzavisnosti sa drugim činocima epohe koja nam je u fokusu posmatranja. „Istorija andragoških ideja pokazuje da je obrazovanje i učenje odraslih najdinamičnije kada su društvene, ekonomske i političke promene najintenzivnije“ (Savićević, 2000: 102). Jedna od značajnijih tekovina prosvetiteljstva, koji je dominirao u ovom periodu, u domenu obrazovanja bilo je osnivanje sekularnih škola. Ilić (2010: 11) primećuje da „zainteresovanost države za školu, kao instituciju koja masovno okuplja i vaspitava njene mlade pripadnike, relativno je novijeg datuma. Ključni događaj, u tom smislu, predstavlja donošenje *Opšte školske uredbe* (...) za škole u Austriji 1774. godine, kojom se propisuje obaveza pohađanja trivijalnih (osnovnih) škola za svu decu oba pola“. Jovanović (1939: 6) je mišljenja da je ova Uredba „imala osnovni značaj za organizaciju novije srpske škole“, a dalje navodi i da je naslednik Marije Terezije, Jozef II, kao nosilac austrijske prosvetiteljstva „presudno uticao na stav austrijskog čoveka prema crkvi i školi“ (Jovanović, 1939: 7). Govoreći o osnovnoj (narodnoj) školi, Trnavac (2004: 25) kaže da je ona „prva dobila ‘međunarodni lik’, tj. ubrzo je postala slična u većini industrijskih zemalja“, a delimičan razlog je to što je prva stavljena pod kontrolu države. Najdinamičnija promena na kraju XVIII veka bila je Francuska buržoaska revolucija, sa posledicama koje su nadmašile francusku državu. „Buržoaska revolucija u Francuskoj (...) izazvala je duboke simpatije naprednih ljudi u celoj Evropi“ (Tarle, 2008: 146). Uspon buržoaske klase, u kombinaciji sa naučno-tehničkom revolucijom u vezi je sa jačanjem materijalizma u filozofiji, a kasnije i prosvetiteljstvom, ali i nacionalizmom. Savićević (2000: 104) smatra da su prosvetitelji imali preterano poverenje u moć razuma, jer su verovali da je prosvetljenje dovoljno za promenu čoveka i društva. „Jaz između prosvetiteljske ideje o prirodnom i slobodnom čoveku i njene interpretacije i realizacije od strane države, u ovom slučaju, je očigledan. Država je, kao osnivač i vlasnik škole, pokušavala da ‘propíše’ društveni identitet svojih građana“ (Ilić, 2010: 12). Ne treba zaboraviti da je uspon buržoazije, preko jačanja industrije iznet na leđima radnika, tako da se na svetskoj sceni i oni javljaju kao respektabilna klasa koja, pored drugih prava, zahteva i obrazovanje.

U pedagoškim pogledima, javlja se Ruso sa svojim odstupanjima od religijskih dogmi, sa inventivnim prirodnim, slobodnim vaspitanjem i idealima moralnog

građanina, a njegova shvatanja da se dete razlikuje od odraslog čoveka, odnosno da ono nije čovek u malom, imala su znatnog uticaja na kasniju pedagogiju. Nakon Rusoa, na pedagoško-filozofskoj sceni javlja se Pestaloci, koji je dosta doprineo pedagoškoj psihologiji, a koji pored religijsko-moralnog vaspitanja (vaspitanje srca), razlikuje intelektualno, ali i telesno i radno vaspitanje. Jedan od Pestalocijevih najvatrenijih pristalica je i pedagog Disterveg, koji je akcenat svoga pedagoškog rada stavio na oslobađanje škole od dogmi crkve, kao i na obrazovanje siromašne dece. Nakon Pestalocija javlja se Herbart, kao utemeljivač pedagogije kao nauke, koja iz etike crpi ciljeve, a iz psihologije metode rada, pa se shodno tome koncentrisao na moralno vaspitanje i formiranje karaktera. Uticaj Herbartove misli na pedagogiju u Evropi je ogroman, jer „prvi izgrađivači naučne pedagogike u Srbiji bili su, kao i u svim zemljama mlađeg kulturnog pojasa, njeni herbartovci“ (Jovanović, 1939: 11). Pored pedagoških, jačaju i andragoška stremljenja, u duhu racionalizma i prosvetiteljstva, koja imaju jaku socijalnu dimenziju i koja su krunisana pojavom socijalista-utopista kao što su Oven, Furije i Sen Simon. Vredi pomenuti da je u ovom periodu Aleksandar Kap, 1833. godine skovao termin „andragogija“, u originalnoj nemačkoj verziji „andragogik“ (Reischmann, 2008: 216), koji će čekati skoro 100 godina da ga ponovo otkrije Rozenštok. Za obrazovanje radnika su zainteresovani i kapitalisti, kako bi oplodili dalje kapital, i radnici, kako bi poboljšali uslove svoga života, pa se javljaju mehanički instituti, škole za odrasle, diskusioni klubovi, radnički koledži. U Danskoj deluje Grundtvig, na osnovu čije filozofije se konstituišu visoke narodne škole, sa specifičnom organizacijom i obrazovnim programom, koje su „našle, originalne ili modifikovane, svoju praktičnu realizaciju u mnogim zemljama Evrope, Amerike, Azije i Afrike“ (Savićević, 2000: 175).

2.2. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1878)

S obzirom na to da operativno okruženje direktnije utiče na konstituisanje i razvoj sistema obrazovanja odraslih i zahteva detaljniju analizu, ovu istorijsku celinu kojoj je zajednički imenitelj borba za nezavisnost Srbije sagledali smo kroz nekoliko istorijski odvojenih (pod)faza:

- Period od 1804. godine do 1839. godine (period I i II srpskog ustanka i period prve vladavine kneza Miloša Obrenovića);
- Period od 1839. godine do 1858. godine, odnosno period obeležen vladavinom ustavobranitelja;
- Period od 1858. godine, do sticanja nezavisnosti Srbije, 1878. godine.

2.2.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1804 – 1839)

Društveno-ekonomsko okruženje. U ovom delu studije pozabavićemo se najvažnijim dešavanjima u Srbiji koji su, prema našem mišljenju, bili od velike važnosti za konstituisanje i razvoj obrazovanja odraslih, prateći razvoj nacionalne države u ondašnjim granicama, a sa svešću da Srbi naseljavaju i sve okolne zemlje i da su sa njima dešavanja na teritoriji tadašnje Srbije (odnosno Beogradskog pašaluka) u velikoj meri uslovljena i povezana. Posebno treba naglasiti značaj koji su za matičnu zemlju, u pogledu obrazovanja, imali Srbi koji su živeli u Austrougarskoj, naročito Srbi koji su živeli u Vojvodini.

Krajem 18. veka feudalni poredak turske države je u opadanju, sa znacima slabljenja centralne vlasti i osamostaljivanja lokalnih feudalaca sve do pojave anarhije. U ovakvoj situaciji reforme sultana Selima III pokušavaju da zaustave trend dekadencije i da doprinesu ponovnom porastu turske moći. „Među prvim merama u sultanovim reformama bila je zabrana janičarima da žive u Srbiji, odnosno Beogradskom pašaluku“ (Ćorović, 2012: 511), što je rezultiralo pobunama janičara. „Srbima u beogradskom pašaluku su ove reforme donele poboljšanje položaja: opšti tretman je postao snošljiviji, privredna politika liberalnija, a mogućnosti izgrađivanja lokalne samouprave veće. (...) Povećanje proizvodnje i prometa dovelo je do prvih pojava unutrašnjeg diferenciranja stvaranjem sloja seoskih bogataša – trgovaca i jačanjem njihovog privrednog i političkog uticaja, a razvoj lokalne samouprave je ojačao ulogu seoskih starešina – knezova” (Ćunković, 1971: 5). Knezovi su bili nosioci narodne vlasti, a nazivani su oborknezovima (po nemačkom: Ober knez). Ni Turska nije bila pošteđena rata sa Francuskom, pa je usmerena na novu spoljnu opasnost, oprostila janičarima i dozvolila im povratak u Srbiju 1798. godine, što su oni iskoristili za nove pobune protiv sultana

i osvetu Srbima koji su oružjem podržali Selima III. „Janičari osvajaju tvrđavu 7. decembra 1801. godine, dave Mustafa-pašu u beogradskom gradu i sprovede najstrašnji teror“ (Milosavljević, 1995: 145). Kao neposredni povod za pobunu protiv janičarskih vođa – dahija i njihovog terora, odnosno za I srpski ustanak, poslužila je seča knezova, u kojoj je „gotovo u jednom mahu, krajem januara i početkom februara 1804. godine pogubljeno između 10 i 150 najuglednijih Srba“ (Milosavljević, 1995: 147). Već na Sretenje (15. februara po gregorijanskom kalendaru) na jednom malom zboru u Orašcu, za vođu ustanka je izabran Đorđe Petrović Karađorđe, trgovac stokom i bivši pripadnik srpskog frajkoru u Austrijsko-turskom ratu. Posle poraza janičara, u čemu je i zvanična Porta imala svoga udela, počinju neuspešni pregovori između ustanika i Carigrada, koji završavaju bitkom kod Ivankovca (avgust, 1805. godine), koja je bila „posle toliko vekova, prvi sukob između Srba i predstavnika sultanove vlasti“ (Ćorović, 2012: 531). Vrhunac oružanih dejstava u ustanku je bilo zauzimanje beogradske tvrđave krajem 1806. godine, a vrhunac državotvornih aktivnosti je bilo konstituisanje Praviteljstvujušćeg sovjeta, koji je „kao vrhovna upravna i sudska vlast (...) vodio brigu o finansijama zemlje, o spoljnoj politici i snabdevanju vojske na granici“ (Milosavljević, 1995: 155). Karađorđe nije bio oduševljen ograničavanjem lične vlasti, ali uprkos tome „preuređujući upravu u Srbiji, Skupština u Beogradu je, 1811. godine, preuredila i Praviteljstvujušći sovjet u najvišu vlast u zemlji. Sam Sovjet je pretvoren u neku vrstu vlade. Pošto je novim preuređenjem u Sovjetu upravna vlast odvojena od sudske, pored Sovjeta postoji i Veliki narodni sud. Njegovo sedište je bilo isto u Beogradu, a članovi Velikog narodnog suda postali su oni članovi Praviteljstvujušćeg sovjeta, predstavnici nahija, koji nisu ušli u Sovjet u užem smislu, tj. vladu Srbije. Ovakvo uređenje i status Sovjeta ostaće sve do sloma Prvog srpskog ustanka 1813. godine“ (Milosavljević, 1995: 156). Posle neuspešnih pokušaja da se stavi pod zaštitu Austrije, Francuske, a uz promenljivu podršku Rusije, i jaku domaću opoziciju i samovolju lokalnih vojvoda, Karađorđeva Srbija doživljava slom sredinom 1813. godine. Karađorđe u septembru 1813. godine prelazi u austrijski Zemun, a „na glas o njegovom prelasku, napustiše Srbiju i druge znatnije vojvode, i to, sem Miloša Obrenovića, skoro sve“ (Ćorović, 2012: 556). O značaju I srpskog ustanka možemo se složiti sa Ćunkovićem (1971: 5), da ustanak „nije samo oslobodilačka borba, već i revolucija u punom smislu reči. Iako su njegovi nosioci seoske mase na čelu sa

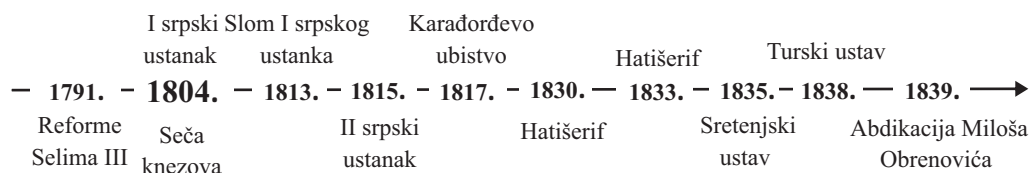
knezovima i bogatašima, on po posledicama ima karakter građanske revolucije, jer ukida feudalne odnose i započinje izgradnju prve nacionalne države. (...) Sve okolnosti su pogodovale pojavi monarhističke vlasti, ali su pri svem tom paralelno prisutne i demokratske tendencije (rad narodne skupštine, ustanovljenje Praviteljstvujušćega sovjeta i njegovo kasnije prerastanje u vladu). Stvara se nova država u kojoj se, saobrazno aktuelnim potrebama, zahvataju i regulišu razne oblasti društvenog života, među njima i prosveta“.

Ćorović (2012: 557) smatra da „iako je izgledalo da je srpskim porazom 1813. bilo izgubljeno sve, u stvari nije bilo tako. (...) pozitivan rezultat je bio i Bukureški mir“. Prema odredbama ovog mira, potpisanog između Rusije i Turske 1812. godine, Srbija je dobila izvesnu autonomiju i pravo da sama prikuplja danak. Ovo Turci nisu poštovali, pa su nastavili sa terorom i nasiljem, tako da su Srbi podigli drugi ustanak, u Takovu, 11. aprila 1815. godine. Vođa ovoga ustanka je bio Miloš Obrenović, jedan od retkih preživelih vođa iz Prvog srpskog ustanka koji nakon njegovog sloma nije napustio Srbiju. Posle početnih uspeha na bojnopolju, i posredovanja Rusije koja je posle Napoleonovih ratova ponovo postala pretnja za Tursku, uspostavljen je mir, koji je Srbima davao autonomiju pod Miloševom vlašću, ali pod zvaničnom upravom Turske. Sve povlastice u ovom periodu su dobijene „na reč“, odnosno bez zvaničnih ugovora, uglavnom usmenim dogovorom kneza Miloša i Marašlije, beogradskog vezira. Ovaj period Miloš koristi da se reši konkurencije: Petra Molera, Pavla Cukića i kneza Sime Markovića, a na kraju i najvećeg konkurenta, bivšeg vođa Karađorđa, koji je ubijen po Miloševoj naredbi 13. jula 1817. godine.

Naredni period obeležava izražena diplomatska aktivnost, kako Srpske delegacije u Carigradu (koja je dugo vremena držana kao talac), tako i međunarodnih aktera, prvenstveno Rusije i Austrije, ali i razne pobune po Turskoj, naročito Grčka, koja je rezultirala međunarodnom intervencijom (bitka kod Navarina). Sledi novi Rusko-turski rat i već spomenuti, po Tursku nepovoljni Jedrenski mir, na osnovu kojeg je sultan izdao hatišerif 1830. godine o srpskoj samoupravi i poseban berat o Milošu, kao naslednom knezu. Srbija je uz pomoć tih akata postala evropska država, sa svojom autohtonom dinastijom, pod turskim suverenitetom i ruskom zaštitom. Bitno je naglasiti da se pristajanjem na rusku zaštitu, Srbija vrlo zamerila Austriji, jer „sada ruske štice, Moldavska, Vlaška i Srbija, opasuju

Austriju s jugoistoka i juga i prave izvesnu branu njenoj eventualnoj ekspanziji“ (Ćorović, 2012: 569). Koristeći pobune u Bosni i Hercegovini i Albaniji, kao i neke lokalne sukobe Srba i Turaka „knez Miloš je 1833. godine postigao svoj poslednji veći uspeh u Srbiji“ (Ćorović, 1912: 574). Te godine je hatišerifom, a putem posredovanja Rusije, Srbiji prisajedinjeno šest nahija, čime je njena teritorija bila povećana za trećinu. „Posle niza ustanaka, 1833. godine sprovedena je u Srbiji agrarna reforma. Seljaci su postali sopstvenici zemlje bez otkupa. Spahijama su ostavljeni samo kuća s okućnicom i voćnjaci. Sad su srpski seljaci bili opterećeni novim porezima i dankom” (Tarle, 2008: 281).

Kako je vladao apsolutistički, u stilu turskih paša, Miloš je protiv sebe izazvao mnoge srpske prvake i oružane bune, kojima je opozicija pokušala da ograniči njegovu vlast. Posle jedne bune 1835. godine bio je prinuđen da odobri ustav, poznat kao Sretenjski, koji je kreirao njegov sekretar Dimitrije Davidović i koji je bio liberalan u meri u kojoj niko to nije očekivao. Na insistiranje Rusije i Turske ovaj ustav je povučen, na veliko zadovoljstvo kneza Miloša. U zajedničkoj želji srpske opozicije, kao i Rusije i Turske, da se ograniči Miloševa samovolja, Rusi i Turci su u Carigradu napisali ustav, koji je dobio naziv „turski“. „Sa jedne strane, ovaj je Ustav potvrđivao važnija socijalno-ekonomska i politička ostvarenja srpskog naroda za protekli period: likvidaciju spahiluka, ukidanje kuluka, slobodu trgovine, potvrđivao je autonomna prava srpske kneževine, sadejstvujući na taj način u buržoaskom razvitku zemlje. Ali, sa druge strane, Ustav je potpuno ignorisao takvu važnu instituciju srpskog naroda kao što je skupština, a mesto nje, kao najviši zakonodavni organ konstituisao je Savet, koji se sastojao od sedamnaest doživotnih članova i koji se, veoma brzo, pretvorio u reakcionarni oligarhijski organ državne uprave. Uza sve to, ustav se nije mogao menjati bez saglasnosti turskog sultana“ (Milosavljević, 1995: 163-164). Od početka u sukobu sa Save-
tom (Sovjetom), koji mu je ograničavao vlast, knez Miloš abdicira 1839. godine.



Shema broj 11: Značajni događaji u Srbiji do 1839. godine na putu njene nezavisnosti

Dominantni pogledi na obrazovanje. U vreme kada se u Engleskoj radnici uveliko bore za svoja prava na obrazovanje, a revolucionari u Francuskoj u duhu prosvetiteljstva raskidaju veze između crkve i obrazovanja, u Srbiji je crkva jedini stožer koji se bavio prosvetom, tako da ne iznenađuje konstatacija Vujisić Živković (2014: 14) da osnovna škola u Srbiji „na počecima svog ustrojavanja više liči na pravoslavnu konfesionalnu školu nego na opšteobrazovnu ustanovu“. Pokušaj promene takvog stanja donosi Dositej Obradović, čije misli „izrazito antiklerikalno-prosvetiteljske, visoko ističu ulogu odgoja i knjige (znanja) u životu čovjeka: u odgoju vidi, poput ostalih empirista, najsnažniji faktor razvijanja i formiranja čovjekove ličnosti, a u knjizi najjače sredstvo prosvjećivanja naroda“ (Samolovčev, 1963: 64). Pored naglašenog nacionalnog duha, što je bilo potpuno u skladu sa dominantnim romantičarskim nabojem epohe, „Dositejeva prosvjetiteljska i pedagoška misao nije samo antiklerikalna, već i duboko demokratska. Ona se jednako odnosi na sve uzraste – na djecu, omladinu i odrasle – bez obzira na rod“ (Samolovčev, 1963: 65). Značajno za to doba je i postavljenje Dositeja, kao svetovnog lica (laika), za prvog popečitelja prosvještenija. Kao „prečanin“ donosi u orijentalnu Srbiju evropske ideale i poglede na filozofiju i pedagogiju, kao i mnogi drugi Srbi iz Austrougarske koji će u Srbiji obavljati prosvetne dužnosti. Tako, Nataša Vujisić Živković (2014: 18), govoreći o prosvetnim nadzornicima koji su uvedeni u Srbiji posle 1836. godine, kaže: „ipak, tragovi pestalocijanstva u njihovim pedagoško-metodičkim shvatanjima mogu da se nađu (...)“. Ali ne treba smesti sa uma da je uvođenje pedagogije i njenih savremenih pogleda u nastavni sistem išlo dosta obazrivo, i da do uvođenja učiteljske škole (1871. godine), dobar deo učitelja u Srbiji je završio bogosloviju, na kojoj je kao predmet postojao „metod učiteljski“, a od 1844. godine, zamenio ga je predmet Pedagogija. Sa druge strane, jedan deo učitelja je završio učiteljske škole u Austrougarskoj (na primer, u Somboru), tako da slobodno možemo reći da je u ovom periodu u srpskim školama postojao pedagoški pluralizam, što se tiče pravaca i pogleda na vaspitanje.

Sistem obrazovanja dece i omladine do 1839. godine. Pre Prvog srpskog ustanka, na teritoriji Srbije, prosvetna delatnost se sistematski održava jedino u okviru crkve. Vredi pomenuti da se nakon reformi Selima III, u Srbiji desio razvoj privrede uz proces unutrašnjeg diferenciranja srpskog društva, koji je uslovio potrebu za pismenošću. „U vezi sa tim imućniji seljaci angažuju pojedina svetovna lica za poučavanje svoje dece, što ponekad narasta u male privatne škole“

(Ćunković, 1971: 6). Ali, tek „oslobođenje i novi društveno-ekonomski uslovi (postepeni prelaz iz naturalne u robno-novčanu privredu) pokrenuli su u oblasti prosvete inicijativu i širih masa“ (ibidem). O tužnom stanju srpske prosvete govore i reči Vuka Karadžića, koji kaže da „do godine 1804. ni u sto sela nije bilo svuda jedne škole, nego (koji su mislili biti) popovi i kaluđeri učili su po namastirima kod kaluđera ili po selima kod popova...“ (prema: Vujisić Živković, 2014: 25).

Ne treba zanemariti ni ogroman značaj koji je austrougarski obrazovni sistem imao za obrazovanje Srba koji su živeli na njenoj teritoriji, kao ni mogućnosti koje je dvojna monarhija davala Srbima u pogledu organizacije vlastitog religijskog, prosvetnog i kulturnog života, a „koji su već imali na stotine osnovnih škola, gimnaziju, učiteljsku školu i bogosloviju“ (Vujisić Živković, 2014: 23). Pored Karlovačke mitropolije, koja je imala ključni značaj za očuvanje nacionalnog i religijskog identiteta Srba u Vojvodini, ali i vrlo bitnu ulogu na polju obrazovanja, značajne srpske obrazovne institucije bile su Matica srpska (osnovana 1826. godine) i Tekelijanum (osnovan 1838. godine). Iako obrazovanje Srba u Habzburškoj monarhiji prevazilazi ciljeve ovoga rada i zaslužuje posebnu studiju, napominjemo da su kadrovski, programski i logistički resursi Srba „prečana“ bili ključni za konstituisanje obrazovnog sistema dece i mladih u Srbiji nakon ustanka, a da je njihov uticaj bio značajan i nakon uspostavljanja srpske autonomije u okviru Osmanskog carstva i formiranja školskog sistema. Vremenom je uticaj slabio, kako se razvijao školski sistem u Srbiji, ali je sigurno da je do formiranja prve Učiteljske škole u Srbiji (1871) bio značajan.

Kako su se prilike u Srbiji promenile i usložnile, „dotadašnje ‘rabošenje’⁵ nije moglo da zadovolji nove društvene potrebe, pa se, prirodno, drukčije moralo prići problemima narodne prosvjete – sa stanovišta novonastalih potreba“ (Samolovčev, 1963: 67). Još tokom I srpskog ustanka, ustanička vlast se bavila pitanjem narodnog prosvjećivanja i vaspitanja. „Otvarane su škole gotovo po svim varošima, a i po mnogim selima. Vlasti su oslobađale učitelje od danka i kuluka i pomagale njihov rad“ (Milosavljević, 1995: 158). Da obrazovanju nije pristupano slučajno i stihijski, već sistematski, govori podatak da se „već u nacrtu iz 1805. godine o Praviteljstvujušćem sovjetu kao najvišoj državnoj vlasti, između

⁵ Raboš je „komad drveta na kome se zarezima i crtama beleže dugovanja i potraživanja kod nepismenih“ (Ljubenić, prema: Miljković, 2008: 144).

šest predviđenih popečiteljstva nalazi i popečiteljstvo prosveštenija. Njemu se stavlja u dužnost: ‘Da nosi brigu za svjaščanstvo i prosveštenije vilaetsko (...) Pod njim da budu manastiri, crkve, škole, učitelji, sve i što k vospitaniju treba...’“ (Ćunković, 1971: 6).

Planovi početkom 1811. godine postaju realnost kada Praviteljstvujušći sovjet prerasta u pravu vladu podelom na popečiteljstva. Tom prilikom, Dositej Obradović je postao član Sovjeta i imenovan je za prvog popečitelja prosveštenija.

U oslobođeni Beograd dolaze obrazovani Srbi iz okolnih krajeva, sa željom da pomognu tek oslobođenoj otadžbini, a među njima su „poznati književni i kulturni radnici: Boža Grujović, Ivan Jugović, Stevan Živković, Dositej Obradović, Sima Milutinović, Hadži Nikola Mihailović, Petar Ičko, N. Škuljević i mnogi drugi. U Beogradu je i Vuk Karadžić. Na inicijativu ovih ljudi, Beograd pored novih škola dobija i Veliku školu. Nju otvaraju Dositej Obradović i Ivan Jugović. Samo dve godine kasnije, 1810, na zauzimanje Dositeja, Vikentije Rakić otvara u Beogradu prvu bogosloviju“ (Milosavljević, 1995: 157- 158).

Da ustanak, pored oslobodilačkog ima i buržoaski karakter, govori i činjenica da crkva, koja je sve dotle bila nosilac prosvete, počinje da gubi svoju dominaciju. Rukovođenje prosvetom prelazi na državu, a na njenom čelu više nije crkveni poglavar, već svetovno lice – popečitelj prosveštenija. Nažalost, Dositej je bio kratko na ovoj dužnosti, jer 1811. umire, a nasleđuje ga Ivan Jugović. Sličnog je mišljenja i Vujisić Živković (2014: 20), koja smatra da „već tokom Prvog srpskog ustanka primećuje se ustanovljavanje škola nezavisnih od dotadašnjeg manastirskog tipa opismenjavanja. Razume se, ova delatnost bila je predvođena Dositejem Obradovićem, koga zatičemo kao prvog nadzornika škola u novooslobođenoj Srbiji. I pored toga, može se reći da je glavni zamajac nastanka osnovnih škola predstavljala delatnost lokalnih vlasti“.

Što se tiče osnovnog obrazovanja, ono tokom I srpskog ustanka, uprkos ratnim okolnostima, ubrzano napreduje. O tome svedoče reči Vuka Karadžića (prema: Ćunković, 1971: 8), koji kaže da „za vlade Crnoga Đorđija u Srbiji bile su postavljene škole gotovo po svim varošima i gradovima, a i po gdekojim selima“. Prema podacima koje nam predočava Andra Gavrilović (prema: ibidem), osnovnih škola u Srbiji je „krajem ustanka 1813. godine bilo ukupno 40 sa oko 1500 učenika“.

Takvo „bujanje“ osnovnog školstva bi se moglo označiti anarhičnim i stihijskim, jer je finansiranje škola neregulisano i nejednako, a u njemu učestvuju: država, lokalna vlast, crkva i roditelji; ne postoji standardizovan učiteljski kadar, kao ni standardizovani udžbenici, a što se tiče nastavnog plana i programa, „svaki učitelj radi prema svom znanju i umenju, ograničavajući se uglavnom na elementarnu pismenost: čitanje i pisanje, ređe računanje i crkveno pevanje“ (Ćunković, 1971: 9). U prilog ocene da se radi o stihijskom otvaranju škola, govore i podaci koje nam predočava Vujisić Živković (2014: 29), za koje kaže da je „bilo prepušteno privatnoj inicijativi, s tim što je Sovjet za škole obezbeđivao zgrade – najčešće su to bile napuštene turske kuće ili preuređene džamije“. Vrlo su interesantni načini na koje su osnovne škole osnivane u Karađorđevo vreme, a koje nam prenosi Živojin Đorđević (prema: Vujisić Živković, 2014: 30-31): „1) tako što se ‘neko lice ponudilo da uči decu pismenosti’ i to bi bilo prihvaćeno od opštinskih vlasti; 2) pojedinci su samoinicijativno otvarali osnovnu školu – dešavalo se da pismene zanatlije obučavaju svoju decu, a da se njima pridruže druga deca i tako bi pri zanatskoj radnji nastala škola – kada bi broj dece opao ‘zanatlija-učitelj’ bi se preselio u neko drugo mesto; 3) velike porodične zadruge ‘nabavljale su za svoj podmladak učitelja’ (među poznatim tzv. Zadružnim školama bile su porodice Nikole Milićevića Lunjevice, Milutina Garašanina, Luke Lazarevića); 4) škole su osnivane na inicijativu stanovništva sela i varoši; 5) otvarane su i tzv. nahijske škole za učenike iz cele nahije i one su izdržavane od strane nahija (škola u Požegi osnovana 1812. godine); 6) pri pojedinim manastirima i dalje su radile škole koje su postojale i za vreme turske okupacije“.

Učitelji i udžbenici u ovom periodu uglavnom dolaze iz Vojvodine i bili su vrlo su različitog kvaliteta. Vuk Karadžić (prema: Radović, 2007: 47), sećajući se školstva iz I srpskog ustanka, o učiteljima iz ovog perioda kaže da su to „uglavnom bili Srbi iz Vojvodine sa vrlo ograničenim pedagoško-metodičkim obrazovanjem (đaci Karlovačke bogoslovije, gimnazijalci, propali trgovci i zanatlije, odbegli austrougarski podoficiri i drugi – ovostranske kojekakve skitnice i propalice)“. Uprkos ovim konstatacijama, ipak se možemo složiti sa ocenom ovoga perioda, koju je izrekla Vujisić Živković (2014: 14-15), po kojoj se on odlikuje nastojanjima državne vlasti da omasovi školski sistem (manje-više neuspešno), koji je demokratičan – otvoren je i za siromašnu decu, a u jednoj meri i za devojčice. Zarad razumevanja obrazovnih prilika, važno je istaći i da period

o kome pišemo odlikuje još nedovršena debata o književnom jeziku i uspostavljanju građanskog uređenja. U pozadini se krije suštinsko neslaganje o putevima daljeg narodnog prosvjećivanja, dostizanja civilizacijski naprednijih zemalja i očuvanju narodne tradicije.

Pored zalaganja za konstituisanje osnovnog obrazovanja, vredna je pomena i Velika škola, osnovana 1808. godine u Beogradu, sa ciljem da formira kadar koji bi bio sposoban da vodi državne poslove. S obzirom da nismo naišli na podatke o uzrastu njenih polaznika, možda bi mogli da razmišljamo o njoj i kao svojevrsnoj pedagoško-andragoškoj instituciji, jer „ona nije ni srednja škola (gimnazija) ni visoka (univerzitet) iako ima elemenata i jednog i drugog, već svojevrsna stručna škola, orijentisana na obrazovanje činovnika i javnih službenika u novostvarenim uslovima političkog i društvenog života“ (Ćunković, 1971: 12). Uzor Velikoj školi bila je tzv. Kraljevska akademija u Mađarskoj, a kroz nju je prošlo ukupno oko 40 učenika.

Sva ova prosvetna nastojanja su bila kratkog daha, jer „sa propašću Prvog ustanka 1813. godine i nestankom nacionalne države, nestalo je i sve ono što je u ovom kratkom razdoblju postignuto. Koliko se zna, ostala je da radi samo mala škola u Beogradu, koju su trgovci uspjeli da održe i pod Turcima“ (Ćunković, 1971: 13).

Nakon II srpskog ustanka, Srbija ne dobija nikakav zvaničan status, već određenu autonomiju zasnovanu na usmenom dogovoru kneza Miloša i Marašli paše. U ovakvim okolnostima nije bilo ni reči o vraćanju institucionalnih dostignuća u pogledu prosvete iz perioda I srpskog ustanka, pogotovo što je nepismeni Miloš bio sklon samovolji, usmeren na lično bogaćenje i vladavinu u stilu osmanlijskog paše, a ispoljavao je i nepoverenje prema pismenim i učenim ljudima. Što se tiče obrazovnih institucija, sve je bilo prepušteno ličnoj inicijativi. Po varošima inicijativu su preduzimale crkva ili opština, čemu se knez Miloš nije protivio, jer je trošak snosio narod, ali se često uplitaio i intervenisao. Infrastrukturni preduslovi osnovnog obrazovanja nisu postojali, jer „1820. godine u celoj Srbiji ima svega 20 škola, a ni 1830. još nije postignut broj iz Prvog ustanka. U pogledu učiteljskog kadra situacija je uglavnom ista kao i pre, tj. mahom su to lica iz Vojvodine bez pravih kvalifikacija, a ni njihovi moralni kvaliteti nisu uvek na visini“ (Ćunković, 1971: 16). Ipak, uprkos evidentnom nedostatku srpskih škola, prosvetnu

situaciju donekle popravlja postojanje stranih škola u Beogradu, u kojem, nakon II srpskog ustanka postoje po jedna turska, nemačka, grčka i jevrejska škola.

Posle hatišerifa iz 1830. godine, Srbija stiće formalnu autonomiju u okviru Turske, a njime je legalizovan i „rad u prosveti. Tačkom osmom je predviđeno sledeće: ‘Srbi imaće vlast postavljati u zemlji svojoj pečatnje knjiga, bolnice za svoje bolesnike i škole radi vospitanija djece svoje’“ (Ćunković, 1971: 20). Iste godine, Srbija dobija svoju prvu srednju školu, koju još nazivaju i „velika“, „verhovna“ ili „viša“, a „bila je ustrojena kao trogodišnja, po modelu ustaničke Velike škole“ (Vujisić Živković, 2014: 39-40). Ova škola je 1833. godine premeštena u Kragujevac, a 1835. godine je dobila naziv gimnazija. Gimnazija je svoj rad započela sa vrlo skromnim kapacitetima – prve godine rada upisala je svega 13 đaka. Ovo je uslovljeno malim potencijalnim inputom, jer je i osnovnu školu završilo malo učenika, ali i potrebama zemlje, u kojoj je sve zavisilo od Miloševe volje, a manje od kompetentnosti činovničkog aparata. Vremenom, stvari se popravljaju, tako da gimnazija ima „krajem 1835/36 u sva četiri razreda 84 učenika“ (Ćunković, 1971: 49).

Dimitrije Davidović je prvi popisao osnovne škole i učitelje 1832. godine i to objavio u svom „Zabavniku“ za 1833. godinu. „Po ovom popisu u Kneževini Srbiji bilo je 38 osnovnih škola, 43 učitelja i ‘(...) jedan profesor više škole i direktor škola beogradskih’ (Atanasije Teodorović). U narednoj godini Davidović je u ‘Zabavniku’ objavio popis od 48 sela u kojima su postojale osnovne škole i u kojima je radilo 53 učitelja“ (Vujisić Živković, 2014: 39).

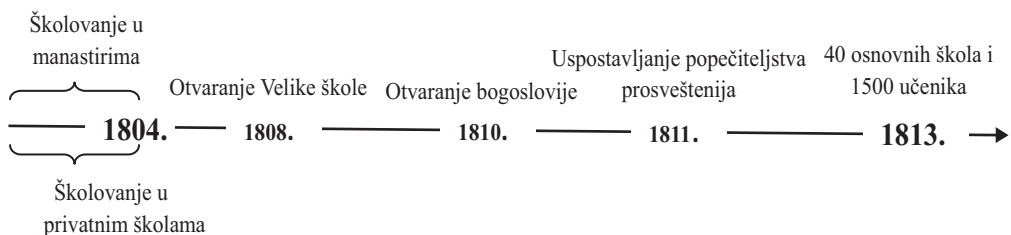
Godina 1833. je za prosvetu Srbije bila značajna još po nečemu: te godine je Dimitrije Tirol pripremio „prvi zakon o školama pod nazivom ‘Ustav narodni škola u Knjažestvu Srbije praviteljstvujušćim Knjazem Milošem Todor Obrenovićem I odobren i potvrđen’” (Ćunković, 1971: 21). Zakon je rađen po uzoru na austrijski, a ne zna se da li je ikada sproveden. Zakonom su predviđene sledeće vrste škola: *male* - u svakom većem selu i varošici, sa po jednim učiteljem, u kojima se uči čitanje, pisanje, veronauka i račun; *redovne (ili normalne)* - u okružnim varošima, sa po tri razreda i učitelja, u kojima se pored pomenutih predmeta, uči i srpska gramatika, zemljopis, istorija sveta i nemački jezik; *velika* - u Beogradu, sa tri razreda i učitelja, u koju dolaze učenici sa završenom redovnom školom, a predaje se: etika, sintaksa maternjeg jezika, sv. Evangelije, jestestosloviye, nemačka gramatika (I razred); narodna istorija, matematička geografija, geometrija,

antropologija, gramatika crkvenog jezika (II razred); logika, fizika, metafizika, statistika, rimsko pravo i estetika (III razred).

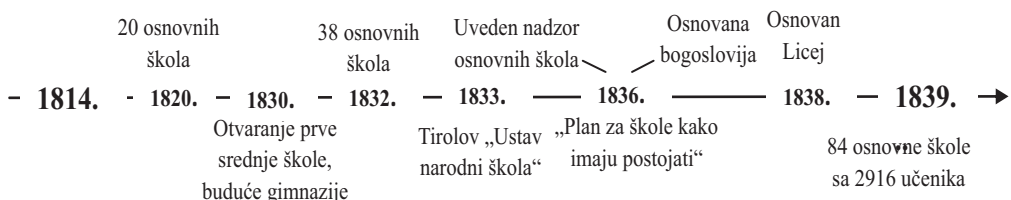
Pred kraj Miloševe prve vladavine intenzivirala su se značajna prosvetna dešavanja. Doneta je odluka 1835. godine, da se po dve osnovne škole u svakom okrugu izdržavaju o trošku države, a 1836. godine je uveden nadzor osnovnih škola, odnosno funkcija „direktora sviju škola u Srbiji, a Petar Radovanović je postavljen za prvog direktora. Iste, 1836. godine, u zakonodavnoj formi je donesen ‘Plan za škole kako imaju postojati’, koji precizira školski sistem i mrežu škola. Prema njemu, postoje sledeće pravitelstvene (državne) škole: 1 gimnazija sa četiri razreda u Kragujevcu; 3 glavne škole (buduće polugimnazije) sa po dva razreda u Šapcu, Čačku i Zaječaru; 22 normalne (osnovne) škole. (...) Osim njih mogu postojati i obštestvene mlađe normalne škole u ostalim mestima koje izdržavaju opštine“ (Ćunković, 1971: 24).

Interesantna je primedba koju daje Ćunković (1971: 49) o razlogu zbog kojeg su Šabac, Čačak i Zaječar odabrani za gradove u kojima će se osnovati glavne škole (polugimnazije): „Što su pak izabrana ova tri mesta, razlog je u tome što se u njima nalaze sedišta arhijereja (...) Ne treba zaboraviti da se na školu još uvek gleda kroz njenu povezanost sa crkvom“.

Takođe, 1836. godine, nakon dogovora sa carigradskom patrijaršijom da Srbija može imati svog mitropolita, osnovana je bogoslovija u Beogradu, koja će do otvaranja učiteljske škole, biti jedino mesto gde će učitelji dobiti kakvu-takvu stručnu pripremu. Vredi istaći da su se prve godine rada bogoslovije u nju upisala 43 učenika, što je gotovo 3,5 puta veća upisna kvota nego što je to bio slučaj sa gimnazijom. I ovo može biti pokazatelj prosvetnih potreba i pogleda koje je Srbija imala u tom periodu. Godinu dana pre kraja prve vladavine kneza Miloša, 1838. godine, Srbija dobija i pravu visokoškolsku instituciju: Licej – instituciju koja je imala „dva razreda ‘filozofskog’ i dva razreda ‘pravoslavnog’ odeljenja i u suštini je pripremala pravnike, neophodne za organizaciju modernog državnog aparata“ (Vujisić Živković, 2014: 74). Ova institucija, kreirana po uzoru na mađarsku Kraljevsku akademiju, u prvoj godini svoga postojanja upisuje 16 studenata filozofije. Kada je Miloš otišao iz Srbije ostavio je zemlju sa 84 osnovne škole koje je pohađalo 2916 učenika (Ćunković, 1971: 27). Iako ovako mali broj škola govori o nerazvijenosti školskog sistema, evidentan je značajan pomak, koji je najavljavao dalje osnivanje škola i njihovo uređenje, kao okosnicu prosvetne politike Srbije.



Shema broj 12: Značajni prosvetni događaji za vreme I srpskog ustanka



Shema broj 13: Značajni prosvetni događaji za vreme prve vladavine Miloša Obrenovića

2.2.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1804 – 1839)

Sigurno je da u periodu od 1804. do 1839. godine ne možemo govoriti o sistemu obrazovanja odraslih, već samo o fenomenu i aktivnostima obrazovanja odraslih, koji se sporadično javljaju, kao odgovor na određene promene u okruženju. O sistemu obrazovanja odraslih ne možemo govoriti iz više razloga, ali osnovni razlog je vezan za nepostojanje sistema u okruženju obrazovanja odraslih (ekonomskog, zdravstvenog, industrijskog, sistema obrazovanje dece i mladih i sl.), što onemogućava i javljanje obrazovanja odraslih, kao sistematske aktivnosti kojoj se daje jasna svrha postojanja, definisani ulazi u sistem i definisani željeni izlazi. Ali, bez sumnje, delatnost obrazovanja odraslih postoji, a vremenom se izgrađuju i dopunjuju elementi koji će, kada se steknu uslovi, rezultirati i uređenom delatnošću na nivou sistema. Za razliku od obrazovanja, školovanje odraslih u Srbiji u ovom periodu gotovo da ne postoji i javlja se više kao presedan, nego kao pravilo.

Već smo spomenuli Habzburšku monarhiju, kao moćnog severnog i zapadnog suseda Srbije, i mogućnosti koje su Srbi imali u njoj u pogledu sopstvenog obra-

zovanja i vaspitanja. Upravo su u Austrougarskoj štampane brojne knjige, pre i u periodu koji posmatramo, što je bio značajan preduslov samoobrazovanja ljudi u Srbiji. Štampana dela su bila, velikim svojim delom istorijskog i religijskog karaktera, ali bilo je dosta romana i poezije. Ono što na prvi pogled ne vezujemo za epohu, ali ni za period pre ili neposredno nakon I srpskog ustanka je stručno (samo)obrazovanje.

Kako bi ilustrovali kakve su mogućnosti iz oblasti stručnog (samo)obrazovanja stajale na raspolaganju odraslima u Srbiji u epohi koju analiziramo, kreirali smo Tabelu broj 2, u kojoj smo predstavili knjige iz ove oblasti, štampane na srpskom jeziku, a koje smo uspeli da pronađemo. Možemo videti da su sve knjige štampane u Austrougarskoj, iz prostog razloga što je prva štamparija u Srbiji ustanovljena tek 1831. godine. Što se tiče tematike, osim poslednje knjige koja je na temu vatrogasne zaštite, sve ostale su iz oblasti poljoprivrede, tačnije, iz oblasti proizvodnje vina, meda, duvana, svile i konoplje. Ono što je sigurno, jeste da te knjige nisu bile dostupne velikom broju ljudi, prvo zbog izuzetno velike nepismenosti u Srbiji, a i zbog cene i načina distribucije.

Tabela broj 2: Knjige vezane za stručno obrazovanje štampane u periodu (1804-1839)

Autor	Godina objavljivanja	Naslov knjige	Mesto izdavanja
Orfelin Zaharija	1808.	Iskusni podrumar	Budim
Maksimović Avram	1810.	Novi pčelar ili Način kako pčele držati treba	Budim
	1812.	Pučenje sverhu ustrojenja duvana	
Damjanović Matija	1814.	Domovodstvo ili Nastavljenje o zemljodeliji	
Bolić Prokopije	1816.	Soveršen vinodelac ... čast 1	Budim
Bolić Prokopije	1816.	Soveršen vinodelac ... čast 2	Budim
Bolić Prokopije	1818.	Slovar vinodelca	Budim
Mrazović Avram	1822.	Rukovodstvo k poljskomu i domaćem stroeniju	Budim
Miterpaher Ludvig	1823.	Nastavljenje o vozdelaniju dudova i podranjivanju svilenih buba	Budim
	1828.	Nastavljenje o vozdelaniju konopli	Budim
Hofman Emanuel	1833.	Nastavljenje o proizvedeniju svile	Beč
Aldini Jovan	1834.	Ovšelezna i lagkovrazumitelna poučenija protivu plamena	Budim

Shodno načinu nastanka državnosti – ustanku, prvi primeri obrazovanja odraslih nam dolaze upravo iz vojne andragogije. Na samom početku ustanka problem je predstavljao nedostatak nastavnih kadrova, odnosno obučenih

starešina ili egzercir-majstora, dok se obuka izvodila u samim ustaničkim jedinicama. Pojedine ustaničke vojvode su obučavanju pružale otpor, jer su smatrali da njima dodatna vojna obuka nije potrebna, ili sa izgovorima da imaju važnija posla ili da to već znaju, a Karađorđe je u takvim situacijama bio izuzetno strog (Stanić, Kilibarda i Marček, 2007: 153). Kasnije, tokom I srpskog ustanka formirani su nastavni centri za obuku vojnika i starešina u Beogradu, Topoli i Deligradu (ibidem).

Kasnije, desetak godina nakon II srpskog ustanka, osnovana je regularna vojska. O tužnom stanju tadašnje srpske oružane sile govori i podatak da su „prilikom osnivanja regularne vojske 1825. godine postojala samo dva stručno obrazovana oficira. Tek 1835. godine proizvođenjem sreskih i okružnih vojnih starešina u oficire taj se broj uvećao ali oni nisu bili profesionalno obrazovani“ (Marković, 1957: 186). Stanić, Kilibarda i Marček (2007: 189) sistem obuka starešina u ovom periodu dele na tri perioda: (1) period obuke starešina uz funkciju; (2) profesionalno vojno školovanje kandidata iz Srbije u vojnim školama u Rusiji; (3) školovanje sopstvenog oficirskog kadra u srpskim vojnim školama.

Kada govorimo o stručnom obrazovanju, iako se većina stanovnika Srbije bavila poljoprivrednom delatnošću, u gradovima je poslovaio i izvestan broj zanatlija, o čemu govori i Milosavljević (1995: 161): „osnovnu društvenu snagu srpskog stanovništva u Beogradu posle 1815. godine činili su zanatlije i njihove porodice. Većina zanatlija je bila organizovana u svojim staleško-profesionalnim udruženjima, ‘cehovima’ – esnafima“. Ova vrlo rigidna esnafska organizacija je podrazumevala i kontrolu nad stručnim obrazovanjem osoba koje su želele da se bave nekim zanimanjem. U okviru ovakvog načina obrazovanja postojala su tri obrazovna stupnja: šegrt, kalfa i majstor, a samo majstor je imao pravo da samostalno obavlja neku zanatsku delatnost. Da bi neko postao majstor, pored propisanog perioda učenja i dokazanog znanja, morao je da ima i velike finansijske izdatke koji su pratili tranziciju iz učenickog zvanja kalfe u majstorsko. Oni koji su bili slabijeg imovinskog stanja ostajali su duže nego što je to bilo propisano u statusu kalfe, odnosno kalfe su često bile odrasli ljudi. O tome svedoče i memoari Nićifora Ninkovića, koji je jedno vreme bio berberin kneza Miloša. Ninković je berberski zanat počeo učiti sa oko 24 godine života, a 1819. godine, kada je imao oko 31 godinu, otvara berbernicu u Beogradu i postaje majstor uz velike troškove:

„No pri svemu tomu koštovao me je majstorluk kod esnafa turskog, budući da za to vreme još nije bio Miloš nad esnafima u vlasti, no sve u turskoj vlasti, 100 groša!“ (Ninković, 2017: 21).

Prvo dokumentovano javljanje školovanja odraslih u ustaničkoj Srbiji je zapravo negativna odredba, odnosno akt Popečiteljstva prosvete iz 1811. „Ovim aktom ograničava se upis mladića u osnovne škole (da bi se obezbedila veća disciplina)” (Vujisić Živković, 2014: 32). Naime, postoje zapisi o tome da tokom I srpskog ustanka „školu pohađaju učenici razne starosti, često i mladići od 18-20 godina. Ženske dece nema ...“ (Ćunković, 1971: 10). Ovi mladići nisu pristajali na represivne mere i telesno kažnjavanje, koji su krasili pedagošku praksu onoga vremena, a zvanično objašnjenje iz pomenutog akta glasi: „učenici ne treba da budu tako veliki da kvare red i ravnesje pouke, jer veliki imaju čime državi poslužiti i na drugom polju, tj. bojnou“(prema: ibidem).

Već smo ranije pomenuli da ima osnova smatrati ustaničku Veliku školu za pedagoško- andragošku instituciju, jer ne postoje zapisi o limitu godina starosti za njen upis, a pouzdano se zna da ju je pohađao i Vuk Karadžić, koji je u trenutku njenog osnivanja imao 21 godinu. Ova škola je radila „u periodu 1808-1813. godine. Imala je tri razreda i po karakteru bila osobeni tip škole, stvoren za potrebe obrazovanja činovničkog kadra u Srbiji: uslov za upis Velike škole bila je osnovna pismenost, programom je obuhvatala predmete opšteobrazovnog karaktera (...) i stručne predmete iz oblasti pravnih nauka (...). Školu je za njenog petogodišnjeg postojanja pohađalo oko četrdeset učenika, među kojima su bili Karađorđev sin Aleksa, sinovi ustaničkih vođa, i sam Vuk je jedno vreme slušao predavanja na Velikoj školi” (Vujisić Živković, 2014: 29). Sigurni smo da su andragoške dimenzije Velike škole bile više situacionog nego sistemskog karaktera, ali su vredne pomena, jer govore o fleksibilnosti Popečiteljstva prosvete u pogledu godina polaznika „visokog“ obrazovanja.

Nakon II srpskog ustanka realnu vlast u Srbiji ima Miloš Obrenović, o čijem odnosu prema prosvetnim pitanjima teško je dati konačni sud. Adekvatnom nam se čini ocena Stojančevića (prema: Vujisić Živković, 2014: 33-34) koji smatra da „istorijski je sud da do dobijanja Hatišerifa 1830. i Hatišerifa 1833, knez-Milošev režim nije ni obraćao mnogo pažnje na školstvo i prosvetu, usresredivši svoju glavnu aktivnost na problem potiskivanja turske uprave iz Srbije i na ukidanje

spahijskog sistema po srpskom selu”. Ovo je verovatno i razlog zašto do hatišerifa iz 1830. nemamo u Srbiji iz oblasti obrazovanja odraslih ništa vredno pažnje. Ovim hatišerifom, sultan Mahmud II dozvoljava da Srbija može štampati knjige i osnivati bolnice i škole. Iz te godine imamo i prvi andragoški primer institucionalnog obrazovanja, odnosno školovanja odraslih. Knez Miloš je 1830. godine u Požarevcu osnovao „gvardijsku školu”, u kojoj su njegovi gardisti dobijali potrebnu vojnu obuku i istovremeno se opismenjivali” (Čunković, 1971: 72). Na početku rada škola je imala 37 polaznika – kadeta, da bi se krajem godine „broj kadeta povećao na 149. Nastava je bila prepodnevna (učenje čitanja, pisanja i računanja) a u poslepodnevnim časovima se izvodio egzercir. Propisani plan i program nastave nije postojao već je sve bilo improvizovano i usmeravano od strane kneza Miloša“ (Petrović, 1897: 690). Ova škola je bila kratkog veka: 1837. godine je prerasla u pravu vojnu školu, ali je brzo po osnivanju preseljena u Beograd, pa u Kragujevac, nakon čega je ugašena 1838. godine.

Hatišerif iz 1830. godine je imao još značaja za obrazovanje odraslih, jer je već sledeće, 1831. godine u Beogradu otvorena prva štamparija u Srbiji, pod nazivom Knjažesko-serbska knjigopečatnja, koja je ubrzo premeštena u Kragujevac. „Pored štamparije, od početka, postojala je i slovolivnica“ (Milić, 1995: 300). Osnivanjem ove štamparije, u kojoj su štampani zakoni, uredbe, govori, crkvene knjige, ali i udžbenici, beletristika i novine, Srbija prestaje da zavisi od štamparija u Austrougarskoj i Rusiji, a u isto vreme ovi izvori saznanja postaju dostupniji odraslima. Vredi naglasiti „da je još 1832. godine knez Miloš doneo uredbu, kojom je, između ostalog, bilo zabranjeno da se knjige objavljuju po Vukovoj ortografiji“ (Vujisić Živković, 2014: 98). To znači da je problem opismenjavanja (naročito odraslih) još kompleksniji nego što se čini, jer u Srbiji postoje dve paralelne ortografije. U ovom trenutku, pristalice Vukove struje su i dalje zavisne od inostranih štamparija, prvenstveno od onih sa teritorije Austrougarske.

Odmah nakon osnivanja štamparije, izlaze i prve dnevne novine (Novine serbske) na teritoriji Srbije, čiji je urednik Dimitrije Davidović. „Prvi broj izašao je u Beogradu 24. marta 1832. godine, a nakon dvogodišnje pauze časopis je počeo da izlazi u Kragujevcu (5. januara 1834. godine)” (Vujisić Živković, 2014: 41). Ovo je vrlo značajan datum za obrazovanje odraslih u Srbiji, jer su od toga dana građani Srbije imali mogućnosti da se informišu o dešavanjima u zemlji i

svetu, imali mogućnost da putem novina zadovolje neke svoje obrazovne potrebe, ali i da generišu nove, stalno šireći horizont svog interesovanja. Složićemo se autorima (Kačavenda Radić, Nikolić Maksić i Ljujić, 2012: 57-58) da „razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija i pojava novih medija, sa jedne strane, rezultat su kontinuuma umnožavanja i reorganizacije čovekovih komunikacionih potreba, a sa druge, stalnog traganja za što jednostavnijim, praktičnijim i efektivnijim načinima njihovog zadovoljavanja“. Treba pomenuti da su dnevne novine sa istim nazivom počele da izlaze 1813. godine u Beču, u uredništvu Dimitrija Davidovića i Dimitrija Frušića, ali su mogle imati mali uticaj na građane Srbije zbog njihove izuzetno teške i duge diseminacije.

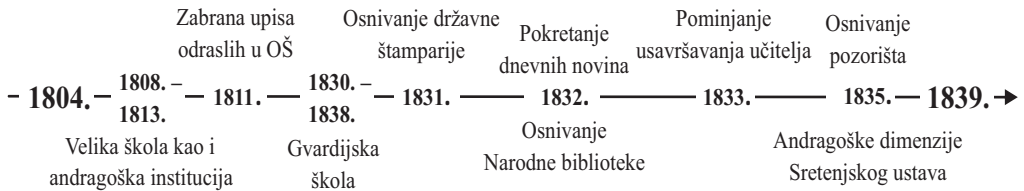
Nakon osnivanja državne štamparije i pokretanja prvih dnevnih novina, sledi i naredni logični andragoški korak – konstituisanje Narodne biblioteke. Samolovčev (1963: 73-74), izuzetno kritičan prema andragoškom doprinosu kneza Miloša, kaže: „u njegovo vrijeme javlja se samo Narodna biblioteka u Beogradu 1832, kao jedina prosvjetna ustanova za odrasle“.

Sledeći andragoški impuls možemo pronaći u, već spominjanom, Ustavu narodnih škola Dimitrija Tirola iz 1833. godine. U njemu nalazimo i mogućnost prvog zvaničnog obaveznog stručnog usavršavanja učitelja, odnosno INSET-a, gde se predviđa da direktor narodnih škola, odnosno, osoba koja je vršila nadzor nad osnovnim školama, ima i dužnost „da inim učiteljima pri kojima nedostatak ovoga primeti nastavljenije davati i način im pokazati“ (Vujisić Živković, 2014: 45).

Pred kraj Miloševe prve vladavine u Srbiji se dešava još jedan događaj od prvorazrednog andragoškog značaja – na dan donošenja Sretenjskog ustava, 15. februara 1835. godine, Srbija dobija svoje prvo pozorište, Knjaževsko-srbski teatar, koji u Kragujevcu otvara Joakim Vujić. Pored očiglednog andragoškog značaja i funkcije koje je pozorište imalo u prošlosti i koje je zadržalo i do današnjih dana, želimo da ukažemo da je s obzirom na veliki broj nepismenih odraslih koji je u to vreme postojao u Srbiji, ova institucija i njima omogućavala da se upoznaju sa nekim delima i idejama domaćih i svetskih pisaca, i u tom smislu bila možda i značajnija u andragoškom pogledu nego što je to danas.

Sretenjski ustav, koji su suspendovale velike sile, donosio je i vrlo zanimljiva andragoška zaduženja Početeljstva prosvetljenja. Izdvojićemo sledeće obaveze:

„čl. 184. Pomagati mladiće, koji imaju osobite darove uma godišnjom pomoći; čl. 185. Pomagati popečiteljstvu vnutrešnjih dela, podizati zanate, uspostavljajući škole za njih; čl. 186. Podići i nadgledati biblioteku; čl. 187. Upravlјati državnom štamparijom; čl. 188. Starati se da se nuždne stvari sa strani jezika na Srbski prevedu; čl. 189. Pomagati učena istraživanja, ... ; čl. 190. Zavoditi učena društva; ...“ (prema: Vujisić Živković, 2014: 49). Nažalost, ovaj ustav je bio kratkoga veka, ali ove odredbe pokazuju da je zakonodavac predvideo mnogo šire prosvetno delovanje nego što je to školovanje dece.



Shema broj 14: Značajni andragoški događaji u periodu (1804 – 1839)

Na osnovu iznetih podataka, možemo zaključiti da je razvoj obrazovanja odraslih u periodu od 1804. do 1839. godine bio u potpunosti uslovljen njegovim okruženjem. Obrazovanje odraslih je postojalo kao praksa u vaninstitucionalnim oblicima obrazovanja odraslih, kao što su samoobrazovanje ili neformalno obučavanje za vojne potrebe. Prisutno je i naukovanje u zanatima, koje iako je određeno esnafskim pravilima, ostaje vaninstitucionalno, jer je vezano za ličan odnos majstor-kalfa. Ipak, iako nisu direktno organizovali i sprovodili obrazovne epizode, esnafi možemo smatrati andragoškim institucijama Tip IV (organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije). Esnafi su prvenstveno konstituisani radi kontrole broja ljudi koji se bave određenim zanatima, kao i zbog kontrole kvantiteta, kvaliteta i cene njihovih proizvoda i usluga, ali su kontrolisali i rezultate (ishode) obrazovnog procesa, iako se u sam proces nisu mnogo mešali. U Tip IV andragoških institucija možemo svrstati i vojsku, koja se u više navrata koristila andragoškim intervencijama, ali i crkvu, koja je pored konstantnog rada na podizanju nivoa religioznosti vernika (što je uključivalo i andragoško delovanje), radila i na obezbeđivanju i popunjavanju kadrova u sopstvenim redovima. Pored

sveštenika, koji kao (uglavnom) mladi završavaju bogosloviju, u crkvi postoje i monasi, koji to najčešće postaju u odraslom dobu, nakon perioda iskušeništva, koje ima i obrazovne dimenzije.

S obzirom da država Srbija, u pravom smislu reči, nije postojala, ne možemo ni očekivati institucionalne oblike obrazovanja, mada je do 1811. godine postojala sporadična praksa zajedničkog osnovnog obrazovanja odraslih i dece. Epoha o kojoj govorimo i njeni dominantni pedagoški pravci sa svojim, u velikoj meri represivnim metodama, uslovili su da ta praksa prestane posle 1811. godine. Ono što je, takođe, doprinelo tome jesu i akutne potrebe države u nastajanju, prvenstveno za vojnicima, a ne za činovnicima. Čim se stekla kakva-takva državnost, u ovom slučaju autonomija Srbije, evidentni su i izvesni naponi koji idu u pravcu obrazovanja odraslih, a to su: osnivanje štamparije, pokretanje dnevnih novina, osnivanje Narodne biblioteke i osnivanje pozorišta. U ovom slučaju, radi se o civilizacijskim tekovinama razvijenih zemalja u okruženju, sa kojima je Srbija želela da se izjednači, pa ih je usvajala često posredstvom Srba koji su već usvojili te tekovine, uglavnom životom u Austrougarskoj. Ne treba pri tome, zaboraviti ni nacionalni, romantičarski polet karakterističan za evropske zemlje, koji nije ni Srbiju zaobišao, a upravo kreirane institucije su tom cilju mogle najviše doprineti. Zavisnost Srbije od međunarodne politike i od velikih sila, vidimo i u oblasti obrazovanja odraslih – vrlo napredan Sretenjski ustav nije bio po volji velikih sila, pa je bio suspendovan, a donosio je sa sobom, pored vrlo liberalnih rešenja za ono vreme, u domenu unutrašnje politike i demokratije, i vrlo andragoški smela i napredna rešenja i obaveze za državu u nastajanju. Njegovim suspendovanjem i kreiranjem „Turskog“ ustava (pisanog od reakcionarnih Rusa i konzervativnih Turaka), Srbija gubi i andragoški impuls koji je mogla dobiti prethodnim ustavnim rešenjima. Ono što je interesantno za institucionalno obrazovanje odraslih je da su u nastajanju sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, prvo kreirane institucije Tipa III i IV, odnosno, organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost. Dakle, ne radi se o “punokrvnim” andragoškim institucijama, jer se obrazovanje odraslih ne prepoznaje kao značajno za državu, a deficit ono malo potrebnih kadrova državne administracije se još uvek lako dopunjava „uvozom mozgova“, odnosno primanjem u službu već formiranih kadrova iz drugih zemalja, najčešće Austrougarske, a ređe Rusije.

Tabela broj 3: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1804 – 1839)

Institucionalno obrazovanje odraslih u Srbiji (1804 – 1839)			
Tip I	Tip II	Tip III	Tip IV
	Redovne osnovne škole do 1811. godine	Narodna biblioteka	Esnafi
	Velika škola (1808 – 1813)	Pozorište (Knjaževsko- srbski teatar)	Crkva
		Masovni mediji (štampa)	Vojska (Gvardijska škola 1830 – 1838)

2.3.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1839 – 1858)

Društveno-ekonomsko okruženje. Nakon abdikacije kneza Miloša 1839. godine, nasledio ga je sin Milan, koji umire posle 4 nedelje vladavine, a nakon njega na presto dolazi mlađi Milošev sin Mihajlo. Mihajla su u zemlji dočekali razni sukobi, kako među pripadnicima vlastite porodice (majke kneginje Ljubice koja je radila na vraćanju Miloša na presto i strica obor-kneza Jevrema, koji se tome protivio), tako i među pripadnicima Miloševе opozicije, koju su predvodili Toma Vučić Perišić i Avram Petronijević. To je na kraju rezultiralo Vučićevim ustankom, pred kojim je Mihajlo u avgustu 1842. godine pobjegao iz Srbije. Na to su ustavobranitelji brzo reagovali sazavši skupštinu na kojoj su hteli da izaberu novog kneza. Na skupštini je 2. septembra izabran za novog kneza Karađorđev sin Aleksandar, koji je tada imao 36 godina. Ovaj izbor je odmah potvrdila Turska, ali se Rusija dugo njemu protivila, jer su se ustavobranitelji udaljili od nje. „Nalazili su da se ona suviše meša u unutrašnje poslove i da stoga treba njen uticaj suzbijati“ (Ćorović, 2012: 581). Takođe, veze koje su gajili ustavobranitelji sa poljskom emigracijom su ih udaljavale od Rusije. U unutrašnjoj politici, plašeći se samovlašća vladara, a poučeni Miloševom diktaturom, trudili su se da ojačaju legislativu i institucije države.

Uprkos tome, režim ustavobranitelja će „biti daleko od demokratije. Idući za naraslim potrebama kapitalističkog razvitka, ustavobranitelji preduzimaju mere

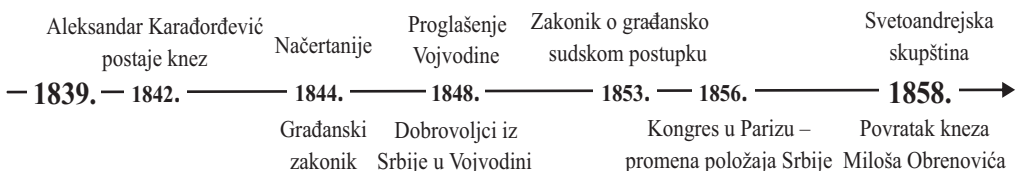
da organizuju modernu građansku državu po evropskom uzoru zakonodavnim zahvatima u svim oblastima privrednog i društvenog života, ali ne u smislu liberalno-demokratskih načela, već stvaranjem birokratsko-policijskog sistema u kome oni ostvaruju vlast putem brojnog činovničkog aparata“ (Ćunković, 1971: 20). Dve godine posle preuzimanja vlasti (1844) donet je Građanski zakonik, a 1853. godine je donet Zakonik o građansko-sudskom postupku. Izvršena je i organizacija sudova, kao prvi uslov da se stvori pravna država. U periodu vladavine ustavobranitelja je nastao dokument čiji je uticaj nadživeo svoga tvorca i epohu u kojoj je kreiran, pa je čak imao uticaja i na sudbinu Srbije u XXI veku. Radi se o Načertaniju Ilije Garašanina, napisanom 1844. godine. Sušina dokumenta je, da usled raznih pokreta koji su se dešavali među Slovenima, „Srbija ne sme ostati u dotadašnjim malim granicama i da ima težiti ‘sebi priljubiti sve narode srpske koji ju okružuju’“ (Ćorović, 2012: 582). Garašanin je smatrao da za takav projekat Srbija neće dobiti pomoć ni od Austrije, ni od Rusije. Svoju aktivnost Srbija je trebala da usmeri na Bugarsku, Crnu Goru, Bosnu i Hercegovinu i Severnu Albaniju, gde bi trebalo da radi na izlazu na more preko Ulcinja i Skadra, a u cilju oslobađanja od austrijskog trgovačkog uticaja. Protiv Aleksandra Karađorđevića su konstantno radili Obrenovići, umešani u Katansku bunu iz 1844. godine.

Evropska revolucija iz 1848. godine imala je dosta odjeka i na dešavanja među Srbima u Vojvodini, ali i u Srbiji. U revoluciji u Austriji, Mađari su tražili svoja nacionalna prava, a vojvođanski Srbi su ih u početku podržali, tražeći i oni svoja nacionalna prava u okviru Ugarske. Međutim, Mađari nisu bili spremni da Srbima daju ista ona prava koja su Mađari tražili od Austrijanaca – oni su želeli jedinstvenu Ugarsku. „Kod Srba su se, doista, s više strana čuli pozivi i usklici, da se iskoristi ova prilika i izvede ujedinjenje Srba s obe strane Save i Dunava. Paša u Beogradu opominjao je austrijske vlasti na opasno vrenje“ (Ćorović, 2012: 587). Velika narodna skupština, održana u Sremskim Karlovcima 1. maja 1848. godine, donela je proglašenje patrijaršije i Vojvodine. Za patrijarha je izabran mitropolit Rajačić, a za vojvodu graničarski pukovnik Stevan Šupljikac. Srbija po pitanju ovih dešavanja nije bila jedinstvena, a knez Aleksandar je rešio da Srbija uzme učešće u ustanku, šaljući dobrovoljce. Austrijski car je posle izvesnih kolebanja, svestan potrebe srpske pomoći u borbi protiv pobunjenih Mađara, priznao patrijarha i vojvodu, ali je izbegavao da definiše teritoriju Vojvodine i njene ingerencije. Krajem godine vojvoda Šupljikac umire, a Srbija je 1849. go-

dine opozvala svoje dobrovoljce. Pošto su Mađari nizali vojne uspehe, austrijski car je zamolio ruskog cara za vojnu intervenciju, kojom je i ugušen mađarski ustanak. Srbima, nakon proglašenja austrijskog cara od 1860. godine, kojom se spaja Vojvodina sa Ugarskom, je ostala „kao jedina trajna narodna ‘tekovina’ obnova prazne patrijaršijske titule“ (Ćorović, 2012: 596). „Pod uticajem opšterevolucionarnih stremljenja u Evropi, naročito posle 1848. godine, postepeno će narastati snage koje će sve glasnije zahtevati ukidanje nedemokratskog režima ustavobranitelja i zavođenje liberalnih buržoaskih ustanova i sloboda. Biće to napredna inteligencija školovana mahom na zapadu zajedno sa progresivno orijentisanom školskom (licejskom i gimnazijskom) omladinom, kao i liberalno zadojene mlađe generacije buržoazije” (Ćunković, 1971: 20).

Ovo su godine kada Srbija počinje značajnije da se vojno organizuje i jača. Osnivanjem topolovnice 1848. godine, ona dobija instituciju koja je čini nezavisnom po pitanju artiljerijskog naoružanja, a u isto vreme stvara i obrazovnu potrebu obučavanja oficirskog artiljerijskog kadra, koju će rešiti u godinama koje dolaze.

Nakon što je Rusija izgubila Krimski rat, međunarodni položaj Srbije je promenjen na evropskom kongresu u Parizu, 1856. godine. „Ruski protektorat nad srpskom kneževinom zamenjen je garantijom velikih sila“ (Ćorović, 2012: 602). Ovo je dovelo do potpunog priklanjanja kneza Aleksandra Austriji, dok je opozicioni Toma Vučić bio za Rusiju, a Garašanin za Francusku. To je dovelo do dosta intriga, zavera i problema na unutrašnjem planu, a opozicija koja je bila u većini, tražila je saziv Narodne skupštine. Skupština se sastala na dan Svetog Andrije (pa je nazvana Svetoandrejska) 1858. godine, i na njoj je tražena ostavka kneza. Posle prolongiranja, knez je zbačen, a na njegovo mesto doveden ponovo Miloš Obrenović. Padom kneza Aleksandra Karađorđevića završena je vlada ustavobranitelja, jer je sa restauracijom dinastije Obrenovića zauzet novi politički kurs.



Schema broj 15: Značajni događaji u Srbiji za vreme vladavine ustavobranitelja

Sistem obrazovanja dece i omladine od 1839. godine do 1858. godine.

Autori su u velikoj meri saglasni da „najveći zamah dobija rad na narodnom prosvetljenju za vlade ustavobranitelja“ (Ćorović, 2012: 580). Period prve vladavine kneza Mihajla „osoben je po nesređenim političkim prilikama u Srbiji, za napredak školstva bio je jednako nepovoljan o čemu svedoči činjenica da su varoške osnovne škole, koje su do tada finansirane iz državnog budžeta, prešle na teret opština“ (Vujisić Živković, 2014: 75). Ovaj problem su ispravili, a stanje unapredili ustavobranitelji uvođenjem poreza za pojačanje školskog fonda 1855. godine. Cilj ustavobraniteljskog režima bila je izgradnja države po evropskom modelu, a takva država „iziskivala je brojno činovništvo, pa se zato njegovom školovanju morala posvetiti veća pažnja. Naravno, radi toga će u centru staranja biti srednje i više škole (gimnazija, licej), kao i slanje pitomaca na školovanje u inostranstvo (prva grupa od 11 lica, (...) upućena je već septembra 1839. godine)“ (Ćunković, 1971: 29). Ova praksa stipendiranja najboljih studenata u inostranstvu omogućila je Srbiji, da bez ulaganja u vlastite institucije dobije vrhunske stručnjake, da se upozna sa progresivnim evropskim naučnim i političkim idejama i da stekne značajna iskustva na osnovu kojih je mogla da kreira vlastite institucije. Takođe, smatramo da bi ovu praksu studiranja u inostranstvu, pre mogli svrsti u andragoške nego u pedagoške obrazovne aktivnosti.

U početnim godinama vladavine ustavobranitelja, 1844. godine donet je prvi opšti zakon o školama pod nazivom „Ustrojenije javnog učilišnog nastavljenija“. „Ovim je Srbija po prvi put dobila potpunu organizaciju svih škola od osnovnih do najviših, zapravo izgrađen je prototip jedinstvenog školskog sistema buržoaskog tipa. (...) Ustrojenijem su predviđene četiri vrste škola: osnovna, poslono-trgovačka, gimnazija i licej. Pored toga, samo je pomenuto da postoji i bogoslovija koja je pod okriljem mitropolije“ (Ćunković, 1971: 30). Iako još uvek nije uvedena obavezna osnovna škola, ovim zakonom je dosta unapređen osnovnoškolski sistem: naziv „normalna škola“ se zamenjuje nazivom „osnovna škola“; seoske škole imaju tri, a varoške četiri razreda, od kojih svaki traje godinu dana; precizirano je trajanje školske godine od 1. septembra do 30. juna; precizirano je da deca polaze u školu tek sa navršenom sedmom godinom, a prvi put se govori i o školovanju devojčica. Treba istaći da se ovim zakonom prvi put predviđaju i traže kvalifikacije (školske i moralne) za učiteljsku službu. S obzirom da još uvek u Srbiji ne postoji učiteljska škola, učitelji su prema ovom zakonu trebalo

da imaju završenu gimnaziju ili bogosloviju. Pošto je ovo bio prvi zakon kojim je regulisana celokupna osnova školstva u Srbiji, „tom prilikom su jedinstveno i na višem nivou regulisana osnovna pitanja organizacije i sadržine rada i srednjih škola prema potrebama mlade buržoaske države ustavobranitelja, a po uzoru na uređenje austrijskih gimnazija“ (Ćunković, 1971: 55). Značajno je napomenuti da je ovim aktom izvršena i zamena razredne nastave predmetnom, što je bilo uslovljeno prethodnim osposobljavanjem profesorskog kadra.

Iako je znatno unapređeno prosvetno zakonodavstvo, već smo napomenuli da je „Ustrojenije“ zaobišlo uvođenje obaveznog osnovnog obrazovanja u Srbiji, što se odražavalo i na mali obuhvat dece osnovnim obrazovanjem, o čemu je kritički pisao Jovan Marinković. On je „upoređio prosvetne prilike u Srbiji i nekim evropskim zemljama i našao da je u Kneževini Srbiji u 1844. godini bilo 160 osnovnih škola, koje je pohađalo 5452 učenika (Srbija je imala oko 950.000 stanovnika, tako da je na 162 stanovnika dolazio jedan učenik), dok je u isto vreme u Danskoj bilo 5189 osnovnih škola sa 444.190 učenika (Danska je imala oko četiri miliona stanovnika, dakle jedan učenik je dolazio na devet stanovnika). Uzroke ovakvoga stanja Marinković je našao u istorijskim okolnostima, ali je ukazao i na to da je državno zakonodavstvo u Srbiji 'zakazalo' – dok je u većini evropskih zemalja, pa čak i u Turskoj, bila uvedena opšta školska obaveza, u Srbiji ona nije postojala“ (Marinković, prema: Vujisić Živković, 2014: 127- 128).

Nakon donošenja „Ustrojenija“, školske 1845/46. godine, gimnazija u Beogradu ima 180 učenika, dok tri polugimnazije pohađa ukupno 151 đak, dok je ukupan broj nastavnika 18 (prema: Ćunković, 1971: 59). Iz ovog broja se vidi da je i školovanje na srednjoškolskom nivou, barem obuhvatom učenika znatno napredovalo u odnosu na prethodni period, a to je bilo uslovljeno značajnim povećanjem broja učenika koji su završili osnovnu školu (njenim „izlazom“), ali i namerom države da se evropeizuje i da stvori ozbiljan činovnički aparat.

Kako smo već više puta pominjali u ranijem delu studije, ustavobranitelji su pokušali da zakonima i birokratskim delovanjem unaprede sve segmente života u Srbiji, pa i prosvetu. Mesec dana posle „Ustrojenija“ doneta su i uputstva za rad osnovnih škola pod nazivom „Nastavljenije za učitelje osnovni škola“. Ali, za realizaciju pomenutih akata nije bilo ni kadrovskih, ni ostalih uslova, pa je praksa i dalje zaostajala za zahtevima legislative. Nažalost, ova konstatacija će se moći upotrebiti i za mnoge druge periode srpske prosvetne politike, koji će tek doći.

Birokratizacija se ogledala i u ustavobraniteljskom uniformisanju svih činovnika koje se desilo 1849. godine, čemu nisu mogli izbeći ni profesori. Uniforma je bila jednaka za sve, a profesorska je između ostalog, sadržala i fes⁶ sa izvezenim srpskim grbom i sablju.

Govoreći o prosvetnoj politici, vredi pomenuti i da je 1845. godine osnovan Odbor prosvetljenja, kao telo koje bi trebalo da pomogne popečiteljstvu u njegovom radu. „Istina, odbor je nakon dve godine ukinut, ali je sama ideja ostala i u sličnoj formi će ubrzo biti obnovljena“ (Ćunković, 1971: 36). Ova godina je bila značajna i za unapređenje školovanja devojčica u Srbiji, jer je, iako nije postojao zakon o tome, 1845. godine osnovana u Paraćinu prva ženska škola. Ovome je prethodio članak Jovana Sterije Popovića, koji je bio načelnik u Popečiteljstvu prosvetljenja u periodu od 1842. do 1848. godine, a koji je bio objavljen u časopisu *Podunavka*, pod naslovom „Potreba i polza devojačkih škola“. Već 1846. godine je popečiteljstvo izdalo uredbu „Ustrojenije devojački učilišta“ kojom je regulisalo ovu oblast. Sinhronizovano sa ovom uredbom su otvorene još dve ženske osnovne škole: jedna u Donjem Milanovcu, a druga u Beogradu, koju je odmah upisalo 160 devojčica. Inicijativa u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem devojaka rezultirala je i izdavanjem prvog ženskog lista u Srbiji (Ženski vospitatelj) koji je Matija Ban počeo da izdaje 1847. godine. Sledeći zakon o osnovnim školama (Ustrojenije osnovni škola u knjažestvu Srbiji) je donet pred kraj vladavine ustvobranitelja, 1857. godine, a njime „prvi put je precizirana ne samo donja granica starosti učenika (u varošima navršениh šest, a u selima sedam godina), već i gornja (do 12 godina starosti)“ (Ćunković, 1971: 45).

O šarolikosti strukture učitelja u Srbiji se možemo uveriti „iz izveštaja Popečiteljstva prosvetljenja za 1850. godinu, koji je sačinjen na osnovu pojedinačnih 'glavnih upravitelja'. Saznajemo da je u Kneževini Srbiji bilo 268 osnovnih škola, 7498 učenika i 277 učitelja, od kojih je 68 imalo završenu bogosloviju, tri prava, 21 filozofiju, 25 preparandiju, 29 gimnaziju, 36 po neki razred bogoslovije ili gimnazije i 95 samo osnovnu školu“ (Vujisić Živković, 2014: 263). Uprkos ovakvoj kadrovskoj učiteljskoj strukturi, broj škola u Srbiji je u konstantnom porastu što možemo videti i iz tabele broj 4.

⁶ Fesove su nosili u to vreme i hrišćani i muslimani, a ovi poslednji su ga obmotavali turbanom ili tkaninom.

Tabela br.4: Broj osnovnih škola i učenika u periodu (1847-1851)
(preuzeto iz: Vujisić Živković, 2014: 276)

	1847/48.		1848/49.		1849/50.		1850/51.	
	Osnovne škole	Učenici	Osnovne škole	Učenici	Osnovne škole	Učenici	Osnovne škole	Učenici
Ukupno	254	8035	272	6846	268	7498	273	8478

Izuzetak čini revolucionarna 1848. godina u Evropi, kada broj „učenika ne samo da se nije povećao nego se u odnosu na 1847/48. godinu u zapadnom ’školskom krugu’ smanjio, što je u izveštaju Popečiteljstvo objasnilo revolucionarnim događajima u Habzburškoj monarhiji, koji su pobudili veliki broj Srba iz Kneževine Srbije da u njima učestvuju (...) ’i tako mladež školska bez roditelja i stariji svoji zemljaka, sama sebi u slobodnoj volji ostavljena’, dok su okružne i sreske starešine ili učestvovale u revoluciji ili su se njome bavile i zbog toga nisu ’na domaće predmete, dakle i na nadzor školski’ obraćale pažnju. Ali, kao glavni uzrok slabog ’rasprostiranja’ osnovnih škola navodi se da ’(...) prost naš narod sam po sebi još nezna istinitu korist umnog i npravstvenog izobraženija čovečijeg da uviđa, vidi mu se dakle bolje i korisnije da dete svoje kod kuće zadrži, pa da mu ono domaćoj ekonomiji u čemu pomoć pridonese, nego da ga na nauku u školu daje, osobito kad pri tom na knjige, artiju i t.d. što i potrošiti mora’, i predlaže da se problem malog obuhvata dece osnovnim obrazovanjem reši uvođenjem obavezne osnovne škole“ (Vujisić Živković, 2014: 276-277).

Dalje organizovanje i unapređivanje rada gimnazija zahtevalo je i legislativnu dopunu koja je došla 1853. godine, sa novim samostalnim zakonom o gimnazijama „Ustrojenije knjaževsko-serbske gimnazije“. Iako je u naslovu naglašena gimnazija (beogradska), zakon se odnosio i na polugimnazije. Reorganizacija je izvršena uglavnom po ugledu na rusku klasičnu gimnaziju. Gimnazija je obrazovnim delom usmerena u dva pravca: da daje završno obrazovanje i da priprema za licej. Ovim zakonom trajanje gimnazije se produžilo na sedam godina, a nastavnici su se još uvek koristili knjigama iz Vojvodine.

Na kraju vladavine ustavobranitelja možemo konstatovati da je u njihovo vreme otvoreno više od 200 novih škola, a podaci o osnovnim školama nam kazuju da je na kraju školske 1857/58. godine bilo „ukupno 298 škola, od toga

17 ženskih, broj učitelja 345, od toga 21 ženskih, broj učenika 10518, od toga 764 ženskih“ (Ćunković, 1971: 46). Iste godine, gimnazija u Beogradu ima 520 učenika, dok ih u tri polugimnazije ima 407, a ukupan broj nastavnika u ove tri institucije je 29. Ovi podaci nam govore da je u odnosu na 1845/46. godinu broj đaka skoro utrostručen, a nema sumnje da je to rezultat politike i smernica ustavobraniteljskog režima. Srbija se sve više razvija u državu u kojoj su činovnici potrebni, a državna služba isplativa, pa je zato veća i orijentacija na školovanje u srednjoj školi.

Kada govorimo o školama, ne treba zaboraviti da je Srbija u to vreme bila formalno u okviru Otomanskog carstva, i da je u srpskim gradovima boravila turska vojska, a da su u njima Turci držali svoje škole. Prema podacima koje nam prenosi Ćunković (1971: 48) polovinom XIX veka u Srbiji je bilo 12 turskih škola, a pored njih, u Beogradu radi i grčka škola koju izdržava opština, nekoliko privatnih koje se samofinansiraju, kao i jedna jevrejska škola sa tri učitelja i 76 učenika koji prate nastavu na španskom jeziku.

Licej, ustanovljen krajem prošlog perioda, u ovom nastavlja da se razvija i usavršava. Na početku vladavine ustavobranitelja, u školskoj 1843/44. godine dolazi do osnivanja i druge godine prava, a „školovanje na liceju dobija dakle sledeći oblik: najpre dvogodišnji studij filozofije, a potom dvogodišnji studij prava, i tek posle ovoga se on smatra završenim“ (Ćunković, 1971: 75). Što se tiče profesorskog kadra, Licej se i dalje oslanja na visokoobrazovane Srbe iz Vojvodine. Poseban zakon o Liceju (ili: „Ustrojenije knjažesko srbskog liceja“) je donet 1853. godine, a njime su formirana tri odeljenja: obšte (do tada se zvalo filozofsko), pravoslovno (odnosno, pravno) i jestastveno-tehničko (odnosno, prirodno-tehničko). Licej nije odlikovala velika prohodnost studenata, jer je od osnivanja 1838/39. do 1857/58. godine bilo upisano 909 učenika, od kojih je završila svega jedna trećina. Ono što je neraskidivo sa studentskim životom je postojanje studentskih udruženja. Tako je i na Liceju 1847. godine osnovano prvo studentsko udruženje u Srbiji „Družina mladeži srbske“, koje je u svojoj političkoj orijentaciji ispoljavalo liberalne poglede u vezi sa demokratizacijom države. Nakon četiri godine delovanja Družine, vlasti je zabranjuju 1851. godine.

U periodu vladavine ustavobranitelja javljaju se i *prve srednje stručne škole* i to iz oblasti koje su u Srbiji bile najzastupljenije: trgovačke i poljoprivredne.

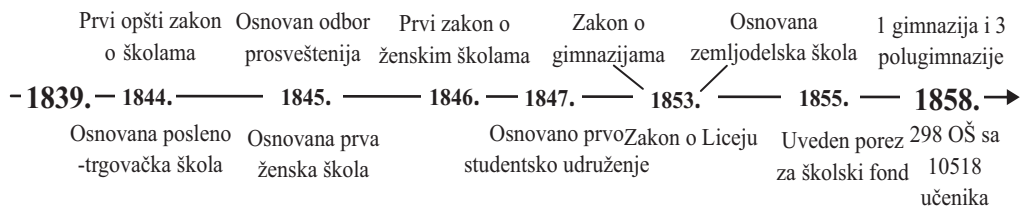
Prva je osnovana poslano-trgovačka škola 1844. godine. U slučaju ove škole vidi se njena izuzetna povezanost sa okruženjem u kojem je kreirana. Naime, iako je trgovina bila jedna od glavnih privrednih grana Srbije, i potreba za ovakvom školom je postojala i deceniju pre njenog osnivanja, ona nije osnovana zbog uticaja političkog okruženja, odnosno „zbog otpora kneza Miloša koji je držao trgovinu u svojim rukama i zazirao od svakog mešanja“ (Ćunković, 1971: 67). Škola je otvorena zahvaljujući esnafskoj inicijativi, tačnije, osnovala je beogradska opština uz materijalnu pomoć trgovaca, kao dvorazrednu trgovačku školu. Pošto je finansiranje škole zahtevalo velike izdatke, opština i beogradski trgovci su iskoristili pripreme oko donošenja Ustrojenija, uspevši da školu prebace na državu, tako da se školskim sistemom predvidi i osnuje tzv. poslano-trgovačko učilište. Ova trogodišnja škola je radila do poslednje godine vladavine ustavobranitelja, kada je zamenjena četvorogodišnjom Trgovačkom školom.

Potreba za trgovačkom školom je očigledno bila veća od one koju je mogla da zadovolji beogradska škola, pa je 1850. godine otvorena i privatna trgovačka škola u Požarevcu, koja se izdržavala od školarine koju su plaćali roditelji i od pomoći trgovaca. Ova škola je postojala do 1862. godine kada je osnivanjem polugimnazije u Požarevcu prestala potreba za njom. Ovo nam govori da je ova škola zadovoljavala više lokalnih potreba nego što je to potreba za trgovačkim kadrom, s obzirom na to da ju je uspešno zamenila polugimnazija. Broj učenika u trgovačkim školama je tokom vremena bio više-manje isti: školske 1845/46. godine u poslano-trgovačkoj školi u Beogradu je bilo 42 učenika, dok je 1857/58. u ovoj školi bilo 37 đaka, a u požarevačkoj 15 - ukupno 52 učenika.

Druga srednja stručna škola koja osnovana u periodu vladavine ustavobranitelja je poljoprivredna škola, koja je 1853. godine osnovana u Topčideru (Beograd) pod nazivom zemljodelska škola. Predviđeno je da škola traje dve godine, bila je internatskog tipa i u njoj su se iz svakog sreza primala po 1-2 seoska mladića sa navršениh 16 godina starosti i završenom osnovnom školom. Školu, koja je postojala samo šest godina (do 1859. godine) pohađalo je oko 350 đaka. Ćunković (1971: 71) je mišljenja „da ona nije u potpunosti odgovorila nameni, jer se većina svršenih učenika nije vratila poljoprivredi, već je odlazila u pojedine državne službe“. Ovo govori da je u ustavobraniteljskom režimu potreba za činovnicima bila mnogo veća od izlaza obrazovnih institucija namenjenih produkciji

pomenutih administrativnih kadrova, ali i o teškoći planiranja kadrova na nivou celog društvenog sistema.

Na kraju, u rezimiranju vladavine ustavobranitelja sa pedagoškog aspekta, možemo se složiti sa Vujisić Živković (2014: 343), koja smatra da u ovom periodu „celina sistema obrazovanja još ne postoji, činovnički aparat je zainteresovan za svoju samoreprodukciju i unapređenje, nema mnogo interesa za pretežno seoske osnovne škole, pa je svrha osnovnoškolskog vaspitanja dosta nejasna“. Ovakvo mišljenje proizilazi iz procene veze pedagoške realnosti sa društveno-ekonomskom realnošću Srbije sredinom XIX veka. Privredni razvoj bio je isuviše spor da bi zavisio od prosvete i da bi osnovnu školu stavio u sopstvenu funkciju. Srbija je još uvek bila dominantno agrarna i trgovačka zemlja, a prosveta je bila u funkciji opismenjavanja seljaka i njihovog uključivanja u naprednije oblike socijalnog organizovanja. Ovaj, za to vreme, elitistički zahtev za osnovnoškolskim obrazovanjem, nije sa entuzijazmom prihvaćen u narodu, pa ni od obrazovanijeg sloja na selu – sveštenstva, kmetova, policijske vlasti.



Schema broj 16: Značajni prosvetni događaji za vreme vladavine ustavobranitelja

2.3.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1839 – 1858)

Obrazovanje odraslih je u ovom periodu dobilo značajan zamah, prateći društveno-ekonomski razvoj Srbije, kao i pedagoški bogate aktivnosti i ambicije ustavobranitelja. U ovom periodu nastavljaju sa radom andragoške institucije iz prethodnog perioda, a konstituiše se cela paleta novih institucija, koja u svojoj misiji prepoznaje i obrazovanje odraslih, ali po prvi put dobijamo obrazovne institucije užeg andragoškog karaktera, odnosno obrazovne institucije kojima je osnovna misija obrazovanje odraslih.

Prva andragoški relevantna aktivnost koju smo detektovali u ovom periodu je vezana za rešavanje obrazovnog problema koji je više decenija mučio Srbiju, a to su neadekvatne profesionalne kompetencije učiteljskog kadra. Nakon smrti Miloševog naslednika, kneza Milana,

donesen je projekat *Glavnoga nadzirateljstva i upravljenija školskog* od 18. jula 1839. godine, kojim je predviđeno da neposredan nadzor nad osnovnim školama vrše dva „glavna direktora“. Ovaj projekat je direktno vezan za rešavanje pedagoškog problema nadziranja rada osnovnih škola, a andragoški relevantni zadaci glavnih direktora, bili bi da: „(...) budući da se među učiteljima narodnih škola, naročito po selima i nižim opštstvenim klasama, takovi nalaze, koji nisu dovoljno prilike imali za zvanije učiteljsko pristojno predugoviti se, i sebi sva k nastavljeniju školskom prinadležeća pribaviti, toga radi dužni će biti Glavni direktori školski naredbu učiniti, da se svi takovi učitelji u vreme godišnjeg odmora školskog t.j. u drugoj polovini avgusta i črez celi septembra u Beograd saberu, pa da im trajući celomu tome vremenu sve ono što je pri nastavljeniju školskom najglavnije nakratko i osnovatelno predaju, a naročito ih Pedagogičkom i Metodičnom načinu vospitanija i nastavljenija deckog koliko je moguće upoznadu (...); ove šestodnevne nastavljenija pohode svake godine u predpomenuto vreme s polzom preduzimati, dok se po vremenu i Pedagogičeske ili Predugotovitne škole za izobraženije budući učitelja u Srbiji ne zavede“ (prema: Vujisić Živković, 2014: 76-77). Predviđeni tečajevi za nedovoljno kvalifikovane učitelje su realizovani u Beogradu za vreme Sterijinog načelnikovanja Popečiteljstvom prosvštenija, 1845. i 1846. godine. Naime, ocenivši predlog Spasića (jednog od dva glavna direktora osnovnih škola) da se u Srbiji otvori učiteljska škola kao nerealan, Sterija je sproveo ideju da glavni direktori preuzmu na sebe obrazovanje učitelja tako što bi svršene licejce, gimnazijalce i bogoslove, koji su imali potrebno opšte obrazovanje za rad u osnovnoj školi, kroz dodatnu obuku upućivali u praktične aspekte učiteljskog poziva. Ove tečajeve su glavni direktori Radovanović i Spasić, održali za one učitelje, koje su prilikom školske revizije ocenili kao slabe. Jedan od dva pomenuta glavna direktora, Milovan Spasić, svedoči o ovim danima: „(...) nego sam neke mlađe i bistrije učitelje, po odobrenju popečiteljstva, pozvao u Beograd julija meseca 1846. godine i tu ih poučavao jedan mesec dana“ (prema: Ćunković, 1971: 40). Važno je napomenuti da su ovi tečajevi bili o državnom trošku, koji je limitirao broj polaznika obuke, o čemu govori Vujisić

Živković (2014: 171-172): „Glavni upravitelji’ su zapravo predložili da se na učiteljski tečaj najpre pozovu učitelji iz okruga koji su najbliži Beogradu, računajući da za 200 talira, koliko je bilo odobreno za njihovo poučavanje, ne može da se organizuje obuka većeg broja učitelja i učitelja iz okruga koji su udaljeni iz prestonice. Kada je nakon završetka praktičnog tečaja napravljen obračun utrošenih sredstava, Popečiteljstvo prosvete je utvrdilo da je trošak za učitelje koje je obučavao Radovanović iznosio 34, a za učitelje koje je obučavao Spasić 33 talira. Preostala 133 talira Sovjet je predložio da se upotrebe za predavanja učiteljima u 1846. godini, što je rešenjem od 26. septembra knez Aleksandar Karađorđević odobrio“. Dakle, ovde imamo primer andragoške intervencije, kao instrument za otklanjanje akutnih obrazovnih potreba, koje su nastale kao posledica nemoći države da na trajan način, osnivanjem učiteljske škole reši ovaj problem. Ovde se ne radi o kontinuiranom stručnom usavršavanju učiteljskog kadra, već o korektivnom mehanizmu inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika, odnosno njihovoj prekvalifikaciji iz pravnih, teoloških i drugih profesija i struka u učiteljsku.

Vredi pomenuti da su neki dalekovidni pedagoški radnici, mudro koristili pojedine pedagoške obaveze i za andragoške delatnosti. Ostalo je zabeleženo, da je direktor škola Spasić, vršeći svoju obavezu godišnjeg ispita učenika, na njih „pozivao je i sveštenike i ’druge otmenije ljude’. Zabeležio je da je držao ispite tako da istovremeno učiteljima pokaže ’(...) kako se svi predmeti s razumom predavati imaju’ ” (prema: Vujisić Živković, 2014: 204).

U jesen 1841. godine osnovano je Društvo Srpske Slovesnosti umesto Akademije, „koju je predlagao J. St. Popović, sa ciljem da radi na ‘obrazovanju i usavršenstvom srpskog jezika. Događaji od 1842. godine prekinuli su društveni rad, koji je nastavljen 1844. godine. Prva knjiga tog učenog društva, *Glasnik*, kao njegov organ, izašla je tri godine docnije” (Ćorović, 2012: 581). Osnivanje Društva je potvrdio knez Mihajlo Obrenović tokom svoje prve vladavine, a on ga je i ugasio, tokom svoje druge vladavine 1864. godine. Andragoški karakter Društvu daje i njegov zadatak i aktivnosti na širenju nauka na srpskom jeziku. *Glasnik* je bilo mesto gde su članovi objavljivali naučne radove i vršili njihovu diseminaciju, a od kasnijih brojeva su pratili i domaće i strane publikacije, omogućavajući odraslim čitaocima da se upoznaju sa dostignućima srpske i međunarodne nauke.

Ono što je nadživelo Društvo, i dan-danas vrši svoju andragošku funkciju, jeste biblioteka Društva Srpske Slovesnosti (danas Centralna biblioteka SANU).

Prva škola za odrasle u Srbiji, prema mišljenju Ćunkovića (1971: 39) je otvorena u Beogradu 1845. godine. Radilo se o nedeljnoj školi za zanatsku omladinu (šegrte, kalfe). „Zamišljena je kao trogodišnja, uz pohađanje samo nedeljom, a program je obuhvatao elementarnu pismenost (čitanje, pisanje), račun, katihi-zis, građanske pouke i nešto o svetu i prirodi. Htelo se, dakle, da se omladina zaposlena u trgovini i zanatstvu opismeni i dobije neka neophodna opšta znanja. Predavali su dobrovoljno pojedini vrhunski profesori, ali već posle godinu dana škola se ugasila“ (ibidem). „U beogradskoj Nedeljnoj školi po njenom otvaranju bilo je 150 učenika, ali su se oni brzo osuli, ostalo ih je na kraju tečaja samo 50“ (Vujisić Živković, 2014: 149). Idejni tvorac ove andragoške institucije bio je Jovan Sterija Popović. Na osnovu rečenog, čini nam se da je pomenuta škola imala više karitativni karakter, nego što su prosvetne vlasti imale ozbiljne planove sa ishodom ove škole, ali njenim osnivanjem Srbija započinje realizaciju koncepcije narodnog prosvetavanja, koju će sprovesti tokom narednog veka. Ono što je nadživelo prvu nedeljnu školu i godinama se koristilo u obrazovanju dece, je Brzouki bukvar profesora Liceja Isidora Stojanovića, kreiran namenski za ovu školu. „U njemu je prvi put primenjena glasovno-fonografska metoda, čija je suština u tome što nastoji da olakša učenje slova koristeći upoređenje sa slikama predmeta koji svojim oblikom liče na dotično slovo i, pored toga imaju ga kao prvi glas u svom nazivi (i – igla, o – obruč, L – levak). Stojanović je smatrao da se po njegovom bukvaru može opismeniti za 40 časova nastave“ (Ćunković, 1971: 39- 40).

Godinu dana pre ove škole (1844), otvorena je u Beogradu Posleno-trgovačka škola, o čemu smo već pisali u delu u kojem smo spominjali obrazovanje dece i mladih, kao potencijalni ulaz u obrazovanje odraslih. Ono što tom prilikom nismo napomenuli jeste da je ova škola, pored pedagoške imala i andragošku dimenziju. Naime, ova škola je pored redovnih, primala i vanredne učenike, među kojima su bili šegrtri i kalfe, koji su slušali predmete po izboru, vezane za svoj zanat i nisu morali da polažu ispite. Ovde se očigledno radi o polaznicima koji su imali status odraslih, a organizacija je, u velikoj meri, podsećala na u Engleskoj popularne mehaničke institute, čiji je osnovni cilj bio „proširivanje stručnih znanja

radnika, pretežno zaposlenih u industriji. Njihova programska orijentacija bila je poglavito usmerena na prirodne nauke“ (Savićević, 2000: 109). S obzirom da u to vreme u Srbiji industrija nije bila zastupljena u velikom obimu, ovo je bilo moguće prilagođavanje ideje lokalnim potrebama. Vredi napomenuti da je idejni tvorac koncepcije Posleno-trgovačke škole bio Jovan Sterija Popović.

Iste, 1844. godine, osnovana je i biblioteka Serbskog liceuma, koja je danas okosnica Univerzitetske biblioteke u Beogradu, kao i Narodni muzej, „kao *Muzeum serbski*, koji je na jednom mestu trebalo da *sabere starine* i da ih *za potomstvo sačuva*. Organizovan u prvim decenijama svoga rada i kao ustanova zaštite i kao naučna, istraživačka ustanova, koja je konstituisala nacionalni identitet i bila presudan akter u razvoju zaštite baštine, Narodni muzej je ubrzo prerastao u zvaničnog reprezentanta države i društva, svedočeći i o mogućoj snazi kulture i muzeja u Srbiji“ (<http://www.narodnimuzej.rs/o-muzeju/istorijat-muzeja>). Dodajući ovu značajnu instituciju u andragošku i kulturnu ponudu, Srbija polako gradi široke i čvrste temelje sistema obrazovanja odraslih.

Pod vlašću ustavobranitelja osnovane su institucije koje će dugi niz godina biti kičma obrazovanja odraslih u Srbiji. Reč je o čitaonicama, od kojih je prva osnovana „1846. u Beogradu u školi kod Saborne crkve, a ubrzo zatim u Kragujevcu, Negotinu, Šapcu, Požarevcu, Smederevu. Beogradska čitaonica čak organizuje i pojedine kurseve u večernjim časovima (računa, nemačkog jezika), a izdaje u 1847. i 1848. godini i svoje ‘Novine čitališta beogradskog’“ (Ćunković, 1971: 40). Samolovčev (1963: 74) tvrdi da je „do kraja 1855. godine svako okružno mesto u Srbiji imalo svoju čitaonicu i ‘ljubiteljsko’ pozorište. To je u punom smislu bio period širokog i intenzivnog prosvjeđivanja naroda“.

Već smo spomenuli, u delu vezanom za pedagoške prilike u Srbiji u doba ustavobranitelja, da je 1845. godine osnovan Odbor prosvete. Odbor je imao značaja i za obrazovanje odraslih, jer je jedna od mnogobrojnih dužnosti ovoga odbora bila i „ispitati sposobnost i dostojnost mladića, koji bi mu upućeni bili za izbor radi šiljanja o pravitelstvenom trošku na izučeniye nauka u strane države“ (Vujisić Živković, 2014: 157). Kao što smo već rekli, ove aktivnosti smatramo u potpunosti andragoškim, jer su ti mladići, koje je država stipendirala u inostranstvu, tamo odlazili samostalno, bez staratelja, gde su živeli i studirali kao odrasla lica, često na postdiplomskim studijama. Zbog različitih nesuglasica, Odbor je ukinut 1847. godine, a kasnije zamenjen Školskom komisijom.

Sledeći andragoški primer iz perioda vladavine ustavobranitelja predstavlja ilustrativan odnos ovog režima prema obrazovanju odraslih. Radi se o Indžinirskoj (inženjerskoj) školi koja je radila u periodu od 1846. do 1849. godine. Naime, polovinom 19. veka izgradnja Srbije uzima šire razmere: preduzima se istraživanje rudnog bogatstva, grade se putevi i mostovi, podižu javne građevine i dr. Za sve to su potrebni stručnjaci kojih nema dovoljno. „Škola je predviđena kao privremena, tj. da u nju bude upisana samo jedna generacija (i to svega osam pitomaca sa završenim filozofskim otkom liceja) koja će u roku od tri godine imati nastavu” (Ćunković, 1971: 71). S obzirom da su svi polaznici ove škole već završili filozofski odsek Liceja, smatramo da se ovde radi o odraslim ljudima. Nastavu su izvodili činovnici popečiteljstva uz pomoć licejskih profesora. Kada je upisana generacija završila školu 1849. godine, škola je prestala sa radom. Dakle, ovde se susrećemo sa odlično obavljenom andragoškom intervencijom, u kojoj su prvo pažljivo razmotrene i utvrđene obrazovne potrebe, gde su kao nastavni kadar služili u potpunosti domaći ljudski resursi, optimalno kombinovani od profesora liceja i činovnika ministarstava, gde su brižljivo selektovani nezaposleni visokoobrazovani polaznici, koji su nakon andragoške intervencije svi zaposleni, a obrazovni „output“ nije rezultirao ni jednim jedinim viškom, odnosno nezaposlenim. Na osnovu više pokazatelja (obrazovanje nastavnika, indžinirska škola), možemo posmatrati ustavobraniteljski režim kao režim koji fleksibilno koristi andragoške mogućnosti za svoje potrebe, izbegavajući da kreira trajne obrazovne institucije dok se ne steknu optimalni uslovi za to. Još jedan od argumenata za ovu tvrdnju je i odgovor koji je Popečiteljstvo dalo Spasiću na njegovu inicijativu da se otvori narodna knjižnica u Beogradu: „(...) da se o obšte nužnoj narodnoj knjižnici ne može donde misliti, dokle izvestnog zdanija za nju ne bude, jer knjižnica nije stvar da se svaki čas pokretati može, (...) da bi knez Aleksandar Karađorđević 1848. godine stao iza ocene Popečiteljstva da osnivanje 'narodne knjižnice' treba odložiti dok se ne dođe do adekvatne zgrade“ (Vujisić Živković, 2014: 199).

Za vreme vladavine kneza Aleksandra Karađorđevića, znatno je unapređena i vojska, a u okviru ovog unapređenja značajan doprinos ima i osnivanje Artiljerijske škole u Beogradu 1850. godine. Ovoj školi je prethodilo otvaranje topolivnice, što je otvorilo nove vojne mogućnosti, a „koja je obučavala mladiće za livenje đuladi i topova. Kako bi se započelo institucionalno obrazovanje oficira,

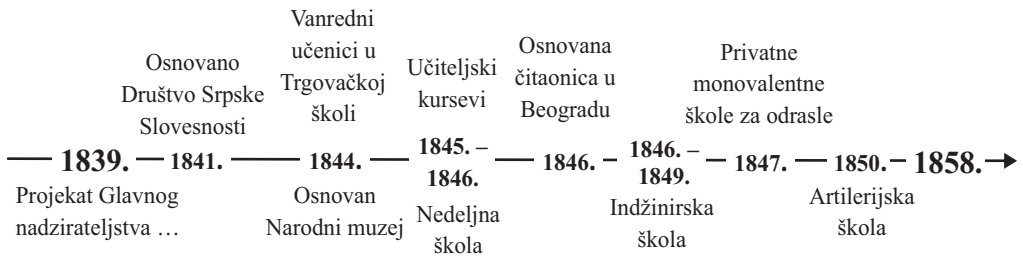
1849. godine topolivnica je pored proizvodnje topova i đuladi trebalo da bude i škola za oficire. Upravo iz ove ideje, 1850. godine, rodila se ideja o osnivanju Artiljerijske škole” (Stanić, Kilibarda, Marček, 2007: 261). Iz naziva se vidi da je škola bila najpre namenjena obrazovanju artiljerijskih oficira, ali već sledeće godine proširuje misiju na spremanje oficira svih rodova vojske, praktično postajući vojna akademija, iako će ovaj naziv dobiti tek 1880. Prve godine rada škole je primljeno 20 pitomaca, a ovaj broj se nije mnogo menjao u kasnijim generacijama.

Pored neosporne državne inicijative u pravcu konstituisanja sistema obrazovanja, a u okviru njega i sistema obrazovanja odraslih, vrlo je važno pomenuti i privatnu inicijativu na ovom polju. Srbija, odnosno prvenstveno Beograd, dobijaju sve više građanski karakter i u skladu sa tim, menjaju se pogledi i potrebe njegovih žitelja. Sredinom XIX veka „u Beogradu se otvaraju i izvesne privatne škole za obučavanje odraslih i dece u pojedinim znanjima i veštinama. Godine 1847. učitelj iz preka Vićentije Filipović osniva školu nemačkog jezika, 1849. Jovan Hofman školu crtanja, 1850. Samuilo Hofman školu krasnopisa i sl.“ (Ćun-ković, 1971: 40). Ovo su andragoški podaci od esencijalnog značaja za konstituisanje sistema obrazovanja odraslih u Srbiji. Oni nam govore da je postojala potreba za ovakvim školama i da su pojedini preduzetnici investirali svoj kapital u obrazovanje odraslih, ne iz karitativnih, već iz lukrativnih razloga. Sa druge strane, ovi podaci nam govore da se na obrazovanje odraslih, bar u Beogradu, nije gledalo kao na čudnu i jalovu aktivnost i da samo otvaranje i postojanje ovih škola svedoči da je bilo zainteresovanih za obrazovanje i u odraslim godinama. Takođe je interesantno da se javljaju privatne institucije za obrazovanje odraslih monovalentnog karaktera, tačnije, institucije koje nude obrazovne programe iz jedne oblasti. Njihovo postojanje nije izbrisalo vreme, što znači da se njihovo postojanje pokazalo opravdanim - one postoje i danas, sa izmenjenim programima, ali sa istom funkcijom.

Značajna karakteristika ovog perioda, u andragoškom smislu je i ekspanzija štampanih medija, u vidu brojnih dnevnih novina i časopisa. Kao značajne časopise iz ovog perioda, koji su služili za diseminaciju informacija i znanja izdvojili bi: Novine Srbske (do 1843. godine nedeljnik koji je od pomenute godine počeo da izlazi dva puta nedeljno), Podunavka: dodatak Srbskim novinama (počela da izlazi 1843. godine), Glasnik Društva srbske slovesnosti (počeo da izlazi 1847.

godine), *Novine Beogradskog čitališta* (počele da izlaze 1847. godine), *Vospitatelj ženski* (prvi časopis namenjen ženskoj populaciji, izašla su tri broja 1847. godine). Ovo ukazuje da je u Srbiji, ubrzo posle otvaranja prve štamparije i posle otvaranja većeg broja osnovnih škola, počela da se formira navika čitanja među odraslom populacijom, nužna za samoobrazovanje, ali i za druge vidove obrazovanja odraslih. Sve se ovo dešava paralelno sa formiranjem sve većeg činovničkog aparata i rastućeg građanskog staleža države koja je, još uvek formalno, u vazalnom odnosu prema Turskoj imperiji.

Dalji pokušaji profesionalizacije učiteljskog poziva, pored andragoških intervencija koje su uglavnom sledile nakon inspekcije prosvetnih vlasti, išli su u pravcu standardizacije ulaza u učiteljsku službu. Pred kraj posmatranog perioda, 1857. godine „prvi put je uvedeno da nakon uvida u svedočanstva o završenim školama kandidati za učitelje imaju obavezu da polažu ispit Popečiteljstva koji bi se u tu svrhu posebno sastavljao – ovo je naročito naljutilo mitropolita Petra –učiteljski ispit video je kao još jednu od manifestacija tendencije odvajanja škole i crkve“ (Vujisić Živković, 2017: 19). Sigurno je da su ovi ispiti kod kandidata rezultirali ozbiljnom pripremom, koja bi se mogla svrstati u vaninstitucionalne obrazovne epizode.



Shema broj 17: Značajni andragoški događaji u periodu (1839 – 1858)

Na osnovu prethodne andragoške analize, možemo reći da su u periodu vladavine ustavobranitelja postavljeni solidni i čvrsti temelji budućeg sistema obrazovanja odraslih. Andragoške institucije Tipa III (*organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost*), koje su kreirane u prethodnom periodu (Narodna biblioteka, pozorišta, novine) nastavljaju da egzistiraju i da vrše svoju andragošku funkciju, obogaćene institucijama kreiranim u periodu

vladavine ustavobranitelja: Društvom Srpske Slovesnosti i Narodnim muzejom, uz obogaćivanje ponude novina i časopisa, kao tada jedinog sredstva masovne komunikacije. Kontinuitet u andragoškom radu su održale i institucije Tipa IV (*organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije*) iz prethodnog perioda, a to su esnafi, vojska i crkva. Već smo spominjali crkvu u smislu andragoškog delovanja na polju religioznosti naroda i u pogledu obrazovanja monaha. Ne raspoložemo tačnim podacima o propisanom uzrastu učenika bogoslovije, ali Vujisić Živković (2014: 166) nam donosi podatak da je prilikom kontrole rada osnovnih škola jedan učitelj, koji nije bio procenjen kao kompetentan za obavljanje učiteljskog posla, „sam doneo odluku da napusti učiteljsku službu i upiše Bogosloviju“. Ovo nam daje osnovu za sumnju da bogoslovija nije bila samo pedagoška institucija i da je bila otvorena za školovanje odraslih.

Ono što je novina u pogledu začetka sistema obrazovanja odraslih je kreiranje obrazovnih institucija Tipa I i II. U institucije Tipa I, odnosno *organizacije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih*, koje su kreirane u ovom periodu možemo ubrojati nedeljne škole, inženjersku i artiljerijsku školu, različite monovalentne privatne škole za obrazovanje odraslih (jezika, crtanja, kaligrafije i sl.), kao i čitaonice koje su osnivane u svim većim mestima u Srbiji. Čitaonice, koje su začete u ovom istorijskom periodu, dugo godina će biti okosnica andragoške delatnosti, radeći kao polivalentne institucije za obrazovanje odraslih, omogućavajući samoobrazovanje odraslih, ali i organizujući obrazovne epizode u vidu kurseva (npr. stranih jezika i računa), kao i izdajući sopstvene časopise. Iako se nije odvijalo u okviru posebno kreirane obrazovne institucije, možemo na ovom mestu pomenuti i vaninstitucionalne obrazovne epizode, odnosno kurseve za osposobljavanje nedovoljno kompetentnih učitelja koje su u ovom periodu realizovali nadzornici (tačnije, „direktori“) osnovnih škola u Srbiji, Petar Radovanović i Milovan Spasić.

U obrazovnu instituciju Tipa II (*organizacije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija*) možemo ubrojati Posleno-trgovačku školu, koja je imala u svojoj ponudi vanredne obrazovne programe za obrazovanje odraslih.

Što se tiče okruženja obrazovanja odraslih, ono je i u ovom periodu jedina determinanta andragoških delatnosti. Generalno gledano, obrazovanje odraslih se najviše koristilo za:

(1) *Kreiranje adekvatnog činovničkog aparata koji bi trebalo da od Srbije načini modernu evropsku zemlju.* Pri tome treba imati u vidu šta je politička moda u većini evropskih zemalja, a naročito u Austrougarskoj na koju se knez Aleksandar Karađorđević najviše oslanjao. To je prosvećeni apsolutizam, u okviru kojega je prosvećeni despot narodu darivao slobode u različitom stepenu, u različitim oblastima (veroispovest, svojina, delatnost, itd.), ali nikada u pravcu demokratije i liberalnog razumevanja političkih sloboda. U tom smislu, obrazovanje odraslih, kroz različito osmišljene obrazovne epizode je doprinosilo kreiranju adekvatnog učiteljskog i inženjerskog kadra. Popunjavanje činovničkih pozicija se vršilo i preko obrazovanja odraslih koje se odvijalo van Srbije, koja je u ovom periodu, svake godine u inostranstvo slala određeni broj stipendista (koje možemo smatrati odraslima) na studije u inostranstvo i na taj način unapređivala više pozicije svoje administracije.

(2) *Jačanje vojnog potencijala Srbije.* Srbija je još uvek vazalna država u vremenu kada dominira romantičarski nacionalni zanos širom Evrope, koji je u direktnom sukobu sa aktuelnom rigidnom političkom podelom na nekoliko svetskih imperija. Vojna sila joj je neophodna da sačuva autonomiju koju ima u okviru Turske, ali i za potencijalno širenje u pravcu teritorija na kojima žive Srbi. Obrazovanje odraslih je kroz realizovanje programa u Artiljerijskoj školi doprinosilo profesionalizaciji oficirskog kadra, a time i vojnom potencijalu Srbije.

(3) *Unapređenje privrednog potencijala Srbije.* U to vreme Srbija je bila poljoprivredna i trgovačka zemlja, a Austrougarska, na koju je bila i politički i ekonomski naslonjena, se svim silama trudila da ostane tako i da Srbija što kasnije razvije svoje industrijske potencijale. To je i razlog zašto obrazovanje odraslih nije u službi unapređenja veština industrijskih radnika, već trgovaca (vanredni obrazovni programi u Posleno-trgovačkoj školi). Pokušaji da Srbija unapredi i osavremeni svoju poljoprivrednu proizvodnju uz pomoć kadrova iz Zemljodelske škole su propali, jer su ovi kadrovi radije odlazili u razne administrativne oblasti, nego što su se vraćali na selo. I u ovom periodu se nastavlja praksa da se potrebe za zanatlijama rešavaju jednim delom uz pomoć obrazovanja odraslih, naukovanjem kalfi, pod generalnim pravilima esnafa.

(4) *Narodno prosvećivanje.* U duhu prosvećenog apsolutizma, kao i prosvetiteljstva, dominantne filozofske paradigme epohe, čine se naponi da se opšti nivo pismenosti stanovništva podigne, da se kreiraju institucije koje će doprineti formiranju naučnog pogleda na svet i da se svest i kultura naroda više „evropeizuju“, na račun njegove „orijentalnosti“.

Ono što je omogućilo ekspanziju andragoških institucija i obrazovnih programa za odrasle u ovom periodu su:

(1) velika autonomija (skoro suverenost) koju je Srbija uživala u okviru Turske, koja joj je stvorila značajne obrazovne potrebe, ali i dala legislativne mogućnosti da organizuje zadovoljenje obrazovnih potreba;

(2) rast privrednih delatnosti, koji je delimično uslovljen pronalascima na polju nauke i njihovoj implementaciji, naročito na polju transporta u Evropi;

(3) veliki rast osnovnog obrazovanja u Srbiji, koji je iako nedovoljan, omogućavao funkcionisanje određenih andragoških institucija (npr. čitaonice);

(4) nedovoljna razvijenost pedagoških institucija, čiji se nedostaci kompenziju andragoškim intervencijama, koje su često vaninstitucionalnog karaktera. Obrazovne epizode se kreiraju i realizuju kako bi rešile konkretan, akutan problem, kao što je npr. osposobljavanje učitelja ili inženjera, ali hronično, ovi problemi ostaju. U duhu dominantne pedagoške paradigme epohe, u planu su pedagoške institucije koje bi rešile identifikovane deficite, a do njihovog kreiranja se uz pomoć andragoškog arsenala rešavaju obrazovni deficiti u zemlji;

(5) inicijativa i „andragoška osetljivost“ dugogodišnjeg načelnika Popečiteljstva prosvete (1842-1848) Jovana Sterije Popovića, za vreme čijeg načelnikovanja i na čiju inicijativu, je osnovana većina andragoških institucija iz ovoga perioda, što se može videti i iz Sheme broj 18.

Tabela broj 5: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1839 – 1858)

Institucionalno obrazovanje odraslih u Srbiji (1839 – 1858)			
Tip I	Tip II	Tip III	Tip IV
Nedeljne (povtorne) škole	Posleno-trgovačka škola	Narodna biblioteka	Esnafi
Indžinirska škola		Pozorište	Crkva
Artiljerijska škola		Masovni mediji (štampa)	Vojska
Monovalentne privatne škole za obrazovanje odraslih (jezika, crtanja, kaligrafije i sl.),		Društvo Srbske Slovesnosti	Učiteljski tečajevi
Čitaonice		Narodni muzej	

2.4.1. Operativno okruženje „sistema“ obrazovanja odraslih u Srbiji (1858 – 1878)

Društveno – ekonomsko okruženje. Pred kraj ustavobraniteljskog režima, jačaju tenzije između kneza Aleksandra Karađorđevića i Saveta „jer je i jedna i druga strana želela da proširi svoju vlast“ (Ćorović, 2012: 603). U isto vreme knez, koji se oslanjao na Austrougarsku, imao je jaku opoziciju u liku Tome Vučića Perišića (rusofila) i Ilije Garašanina (frankofila), kao i mlade srpske inteligencije školovane u inostranstvu, koja je bila zadojena liberalnim, demokratskim idejama. Kao posledica sukoba kneza i Saveta, dolazi do još veće centralizacije državne vlasti i jačanja moći jednog sistema koji je gospodario svim aspektima društvenog života, i još većeg nezadovoljstva opozicije. U takvim uslovima „oktobra 1858. godine, u Beogradu je objavljen Zakon o narodnoj skupštini. Bio je to, u stvari, prvi zakon o skupštini donet u Srbiji“ (Milosavljević, 1995: 178), nakon kojeg su održani izbori za poslanike Narodne skupštine. Skupština je otvorena tridesetog novembra, na dan Svetog Andreje, zbog čega je i dobila naziv Svetoandrejska skupština, a na njoj je zbačen sa prestola knez Aleksandar Karađorđević, i vraćen na vlast Miloš Obrenović. Iako su na Svetoandrejskoj skupštini došle do izražaja napredne snage, oboren Sovjet i izvršena dinastička promena, željena demokratizacija se nije ostvarila. U Srbiji će se i dalje razvijati apsolutističko-centralistički sistem vladavine uz jačanje lične vlasti kneza. Način na koji je vladao knez Miloš nakon povratka na vlast je bio takav da su „na muku bili udarili s njim i prijatelji i neprijatelji“ (Ćorović, 2012: 605). Ali druga vladavina samoživog i osvetoljubivog starca nije dugo potrajala, jer je umro 1860. godine, a na prestolu ga je nasledio knez Mihailo, po drugi put na čelu Srbije, koji je obraćao najveću pažnju na spoljnu politiku. Na unutrašnjem planu sukobljavao se sa mladim liberalima, školovanim u inostranstvu, u potpunosti verujući u svoje pravo da apsolutistički vlada. Nezadovoljan Turskim ustavom od 1838. godine, „knez je odlučio da ustavne odredbe zamenjuje zakonodavnim putem, preko narodnih skupština“ (Ćorović, 2012: 606). Ove zakonodavne izmene dovode do jačanja kneževog apsolutizma, ali i do veće nezavisnosti Srbije od Turske, što na kraju rezultira predajom gradova na upravu Srbima 1867. godine. Ovome su prethodili sukobi kod Čukur-česme 1862. godine, što je Srbija iskoristila, da bi od Turske, koja je u tom trenutku finansijski robovala Engleskoj i Francuskoj,

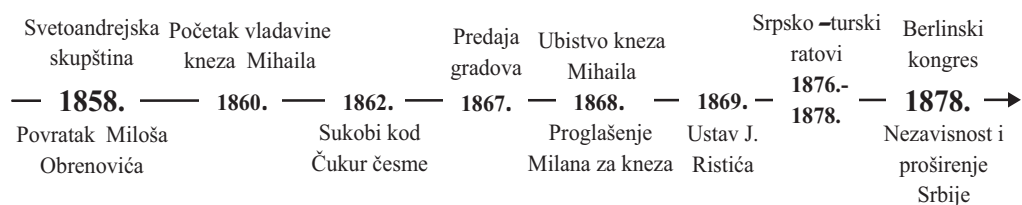
izdejstvovala pod pritiskom velikih sila, da se turska vojska povuče iz Beograda. „Posle pet godina – godine 1867. turska vlada je evakuisala iz Srbije poslednje garnizone, te je vlast u Srbiji prešla na vladajuće kneževe iz dinastije Obrenovića. U 1867. godini jedni znak zavisnosti Srbije od Turske bila je ravnopravnost srpskih i turskih zastava. Kako sada nije zavisila od Turske, Srbija je postala predmet suparništva između Austrije i Rusije“ (Tarle, 2008: 282). Vredi napomenuti da se u ovo vreme javljaju i jugoslovenske ideje, koje predviđaju ujedinjenje južnoslovenskih naroda pod krunom kneza Mihaila, što je izazvalo ogorčenje Austrougarske. „Beč je upravo tih vremena preživljavao ujedinjenje Nemaca i Talijana na svoj račun i nije želeo da se to izvede i kod Srba i kod Južnih Slovena“ (Ćorović, 2012: 618). Ideje o oslobođenju i ujedinjenju južnoslovenskih naroda javljaju se paralelno sa idejama o oslobođenju svih Srba i njihovom ujedinjenju u jednu državu. Ova ideja je bila naročito popularna među srpskom omladinom, koja je vrlo ratoborno nastupala u svakoj prilici, podjednako prizivajući rat protiv Austrougarske i protiv Turske. Sve planove prekinulo je ubistvo kneza Mihaila, 29. maja 1868. godine.

Što se tiče privrede i ekonomije Srbije, možemo konstatovati da se kapitalistička proizvodnja konstantno, iako sporo razvija. To dovodi do sve jače unutrašnje diferencijacije društva i narastanja suprotnosti u njemu. U uslovima bezobzirne prvobitne akumulacije kapitala, seljaštvo, sem malog broja kulaka, propada. Zavisno od zelenaškog kapitala i pritiskom porezom ono je nezadovoljno i kao takvo spremno na akciju i izmenu postojećeg stanja. Broj gradskog stanovništva raste. Većinu čine zanatlije, koje su usled nadiranja industrijske proizvodnje, prinuđeni da se kroz esnafe bore za zaštitu interesa, pri čemu pojačavaju eksploataciju svojih radnika (šegrta i kalfi), a time dovode i do pojave novih društvenih stremljenja. „Na bazi ovakve diferencijacije i suprotnosti interesa, a u uslovima reakcionarnog birokratskog režima, razvija se krajem šezdesetih godina socijalistička misao i pokret“ (Ćunković, 1971: 82).

Nakon ubistva Mihaila Obrenovića, na Skupštini je za njegovog naslednika izabran njegov sinovac, maloletni Milan Obrenović, u čije ime je vladalo namesništvo u sastavu: Blaznavac, Ristić i Gavrilović. Ristić, okupivši oko sebe deo liberala, prihvatio je u spoljnoj politici opšti nacionalistički program, „držao se Rusije, i zahvaljujući tome uspeo je da, u vođstvu namesništva, preuzme dosta

brzo glavnu ulogu“ (Ćorović, 2012: 621). On je, koristeći svoj uticaj, već 1869. godine kreirao novi ustav, kojem se zamera da nije bio dovoljno liberalan. Ovaj ustav „je uvodio prvu stalno biranu skupštinu, sa ministarskom odgovornošću, ali bez opšteg prava glasa. Sva skupština nije bila sastavljena od samih narodnih poslanika, nego je jednu četvrtinu imenovao vladar, odnosno vlada“ (ibidem). Važno je napomenuti da u ovom periodu, pored konzervativaca i liberala, koji predstavljaju osnovne snage tadašnjeg političkog života u Srbiji, na političkoj sceni pojavljuju se socijalisti. „U razradi ideologije srpskog demokratskog i socijalističkog pokreta odlučujuću ulogu odigrali su Živojin Žujović i Svetozar Marković“ (Milosavljević, 1995: 189).

Početak sedamdesetih godina, situacija na Balkanu je bila uzavrela, a predmet otimanja bila je Bosna i Hercegovina, na koju su počele, pored Turske, koja je njome formalno upravljala, da polažu pravo i Srbija (vođena idejom ujedinjenja srpskoga naroda), Austrougarska (koja je želela da nadoknadi teritorije izgubljene nemačkim ujedinjenjem 1871. godine) i Crna Gora (koja je tokom više ratova sa Turcima, počela da gravitira ka Hercegovini). U takvoj konstelaciji međunarodnih odnosa, u Bosni i Hercegovini Srbi su digli ustanak 1875. godine, a rat sa Turskom su počele i Crna Gora i Srbija, kojima su se kasnije pridružile Rusija i Rumunija. Ovaj rat je završen porazom Turske i Sanstefanskim mirom, nepovoljnim po Srbiju, a protiv koga su protestovale Engleska i Austrija. Revizija Sanstefanskog mira je izvršena na Berlinskom kongresu 1878. godine, a Srbiji su prisajedinjena četiri okruga: pirotski, niški, vranjski i toplički, a ona dobija međunarodno priznanje kao nezavisna država. Bosna i Hercegovina je, odlukom kongresa, ostala formalno pod turskom vlašću, ali je data na upravu (okupaciju) Austrougarskoj, koja je u njoj trebala da uspostavi red. Iako je Srbija dobila nezavisnost i teritorijalno proširenje „glavna karakteristika javnog mišljenja u Srbiji, posle srpsko-turskog rata i Sanstefanskog mira i Berlinskog kongresa, bilo je opšte razočarenje“ (Ćorović, 2012: 641). Takođe, važno je napomenuti da je za Srbiju „ulazak Austro-Ugarske u Bosnu i Hercegovinu značio zamenjivanje Turske novim i daleko opasnijim neprijateljem“ (ibidem).



Shema broj 18: Značajni događaji u Srbiji u periodu (1858 – 1878)

Sistem obrazovanja dece i omladine od 1858. godine do 1878. godine. Na početku vladavine kneza Mihaila 1862. godine doneseno je „Ustrojenije centralne državne uprave“. „Dotadašnji naziv za resore – popečiteljstvo zamenjen je savremenim nazivom – ministarstvo, a suština Ustrojenija je bila u tome što su ministri postali potpuno potčinjeni knezu koji ih je mogao postavljati i menjati po svom nahođenju. Resor prosvete je već ranije 1859. godine odvojen od pravosuđa i 1860. godine dobio naziv „Uprava prosvete“. Sada prema Ustrojstvu formirano je Ministarstvo prosvete i crkvenih dela“ (Ćunković, 1971: 83).

Drugi veliki pravac u osavremenjavanju celokupne prosvete, bilo je ukidanje starog pravopisa i pobjeda pravopisa Vuka Karadžića. Na predlog tadašnjeg ministra Crnobarca, donet je 1868. godine zakon kojim je proglašena potpuna sloboda u pogledu pravopisa. Ovo nije dočekao Vuk Karadžić, koji je preminuo 1864. godine, a ovim je okončana duga borba za srpski pravopis, koja je pored pedagoških imala i značajne andragoške dimenzije.

Što se tiče osnovnoškolskog obrazovanja, „za vladavine kneza Mihaila učinjeni su pomaci u prosveti: u 1860. godini u Srbiji je bilo 342 osnovne škole, u 1867. godini 378“ (Vujisić Živković, 2017: 37). Iako se broj škola nije naročito povećao, u postojećim školama je broj đaka više nego udvostručen, dok je broj učenica čak utrostručen. Značajno je pomenuti i to, da je 1863. godine donet školski zakon koji je delom odgovarao realnim ekonomskim mogućnostima države i koji je bio na snazi gotovo naredne dve decenije. Zakonom o ustrojstvu gimnazija iz 1863. godine, dužina učenja u gimnaziji se ponovo vraća sa sedam na šest godina, a „precizirana je i gornja granica starosti učenika pri upisu na 15 godina, što je dovelo do poboljšanja atmosfere u školi“ (Ćunković, 1971: 98). Ovim dobijamo još jednu potvrdu da Licej bio andragoška institucija, jer ako su ga upisivali svršeni gimnazijalci, oni su prema ovom Zakonu morali imati 21 godinu - 15 godina pri upisu, plus 6 godina školovanja, daje ukupno 21 godinu.

Te 1863. godine, donet je i Zakon o ustrojstvu više ženske škole u Beogradu, koja je zamišljena kao trirazredna srednja škola. Od samog osnivanja imala je dvostruki zadatak: da daje više obrazovanje i da sprema učiteljice. U ovu školu su se primale učenice od 11-13 godina starosti koje su završile osnovnu školu, odnosno, one koje su mogle da dokažu da imaju odgovarajuća znanja. Viša ženska škola je 1866. godine prerasla u četvorogodišnju, a 1875. godine u petogodišnju, konstantno povećavajući zahteve koji su se stavljali pred polaznice.

Pored pomenuta dva zakona, 1863. godine donet je Zakon o ustrojstvu bogoslovije, kojim je definisano da ona traje četiri godine i da je pod ingerencijom ministra prosvete i crkvenih dela. Pooštren je kriterijum upisa, jer se traži da kandidati imaju završena četiri razreda gimnazije. I ovu instituciju svrstavamo u pedagoško-andragošku, jer su je mogli upisati i učenici sa navršenih 19 godina života, koji su nakon pohađanja bogoslovije imali 23 godine.

Razvoj prirodnih nauka i tehnike, usloveli su rađanje potrebe za stvaranjem realke, koja je nastala 1865. godine, nakon ukidanja trgovačke škole. „Međutim, nastajući iz trgovačke škole i zamenjujući je, ona u početku ostaje po sredini između srednje i stručne škole“ (Ćunković, 1971: 99). S obzirom da školovanje u realki traje kao i u gimnaziji šest godina, kao i na to da se u toku prve dve godine uče isti predmeti, nije bilo potrebe da realka ima prva dva razreda, već se u nju upisivalo u treći razred, nakon završetka drugog razreda gimnazije.

U ovom periodu se javljaju još dve pedagoško-andragoške institucije stručnog obrazovanja: Vojno-tehnički zavod u Kragujevcu i Zemljodelsko –šumarska škola.

Iako se zanatima i u ovom periodu ovladava naukovanjem, „izuzetak predstavlja vojno-tehnički zavod u Kragujevcu. Osnovan za potrebe snabdevanja vojske on iziskuje više stručnih kadrova, pa je stoga 30. VII 1862. godine otvorena pri zavodu zanatlijska škola za kovački, drvodeljski i sarački zanat. (...) U školu se primaju omladinci 13 – 20 godina starosti. Osnovna obaveza im je da nauče zanat, pa je njihovo školovanje uglavnom praktičnog karaktera i odvija se u radionicama. (...) Kao učenici (šegrti) provode 3 godine, a onda postaju kalfe, u kom su zvanju dužni da u zavodu, pod izvesnom platom provedu još 4 godine. Posle toga su slobodni da zasnuju radni odnos u zavodu ili van njega“ (Ćunković, 1971: 117). Očigledno je da vojska nije želela da zavisi od kadrova koji nisu standardi-

zovani u meri u kojoj je to vojsci bilo potrebno, a činjenica da su u školu mogle biti primljene osobe od 20 godina, znači da su takvi polaznici imali 27 godina kada su izlazili iz obrazovnog procesa, što nam daje za pravo da ovu obrazovnu instituciju smatramo i andragoškom.

Zemljodelsko-šumarska škola je otvorena 1872. godine u Požarevcu i radila je do 1881. godine. Škola je bila na srednjoškolskom nivou. U nju se primaju mladići između 15-20 godina starosti sa najmanje 4 razreda gimnazije ili realke, a školovanje traje tri godine. Uređena je internatski uz besplatno izdržavanje primljenih učenika. Očigledno je da je Srbija, po drugi put pokušala bezuspešno da podigne nivo obrazovanja poljoprivrednika i šumara i da osavremeni način njihovog rada. Oni koji su se opredelili za školovanje, nisu imali nameru da se vraćaju u ruralna područja, a velike potrebe činovničkog aparata su im omogućavale da se integrišu u druge segmente državne službe.

Ono po čemu će u pedagoškim krugovima ostati zapamćen ovaj period, sigurno je osnivanje učiteljske škole, što je učinjeno donošenjem Zakona o osnivanju učiteljskih škola krajem 1870. godine. Od tada započinje sistematsko pripremanje kvalifikovanih generacija učitelja i njihov uticaj će se ubrzo osetiti, i u stručnom, i u opštedruštvenom radu. Ono što su sanjali mnogi progresivni pedagozi, desilo se u Kragujevcu, gde je početkom 1871. godine počela sa radom prva učiteljska škola. I ova škola ima pedagoško-andragoški karakter, jer su u nju primani učenici između 16 i 20 godina, sa završena četiri razreda gimnazije. Škola je trogodišnja i organizovana je internatski, što joj još više daje andragoški karakter, jer su u njoj učenici prinudno samostalniji nego kada žive u roditeljskom domu, a imali su status državnih pitomaca, odnosno država ih je u potpunosti izdržavala tokom školovanja. Planirano je da se pitomci oduže državi, tako što su bili u obavezi da nakon školovanja rade kao učitelji najmanje šest godina. Ono sa čime država nije računala jeste politička aktivnost polaznika, odnosno učenici su bili pod jakim uticajem ideja Svetozara Markovića, a političku orijentaciju „ispoljavaju i u školi reagujući na pritiske, strogost i nepravde (buna 1874. godine) i u opštedruštvenom životu (učešće u manifestacijam u gradu pod crvenim barjakom posle pobeđe socijalista na opštinskim izborima 1876. godine, zajedno sa tri nastavnika). Vlasti na ovo drastično reaguju zatvaranjem I i II razreda, a 16. VIII 1877. donose odluku o preseljenju škole u Beograd, smatrajući da će tu učenici biti pod većim nadzorom“ (Ćunković, 1971: 116).

Ustrojenije centralne državne uprave	Zakon o ustrojstvu: -gimnazija	Osnivanje realke	Zakon o osnivanju učiteljskih škola
—1858.— 1862.—	1863.—	1865.—	1868.— 1870.— 1872.— 1878.—→
Osnovan Vojno-tehnički zavod	- bogoslovije -više ženske škole	Pobeda Vukovog pravopisa	Otvorena Zemljodjelsko-šumarska škola

Shema broj 19: Značajni prosvetni događaji u periodu (1858–1878)

2.4.2. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1858 – 1878)

U posmatranom periodu obrazovanje odraslih nastavlja da se diverzifikuje i razvija, u kontinuitetu sa prethodnim periodom, ali sa pečatom dinastičke promene na kneževskom prestolu Srbije. Samolovčev (1963: 74) smatra da „s padom Ustavobranitelja 1858. i dolaskom Obrenovića na vlast, ponovo nastaje period reakcije i despotizma, pa samim tim i zatišje na prosvetnom polju. Ponovni prosvjetni polet javlja se tek u periodu Namjesništva (1868-1872), za vrijeme ministra prosvjete Dimitrija Matića“. U ovom dvodecenijskom periodu, sa svojom andragoškom delatnošću nastavljaju andragoške institucije Tipa IV, tačnije, organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije. U našem slučaju to su esnafi, vojska i crkva, a poslednje dve intenziviraju svoju andragošku delatnost, prva osnivajući Vojno-tehnički zavod u Kragujevcu, a druga se posle Zakona o ustrojstvu bogoslovije iz 1863. godine, definitivno može pre svrstati u andragošku, nego u pedagošku instituciju. Nabrojanim institucijama Tipa IV možemo pridružiti još jednu, vrlo važnu obrazovnu instituciju ovoga tipa – učiteljske zborove, koje je osnovao tadašnji ministar prosvete Dimitrije Matić. „Najpre je, na njegov poziv, okupljen Zbor beogradskih učitelja, 25. novembra 1868. godine. (...) Potom je otvoreno pitanje da li je uloga učiteljskih zborova da se na sastancima učitelji od ministra i vlasti informišu i da ih profesori dodatno poučavaju u metodama nastavnog rada ili je njihova funkcija da se učitelji uzajamno informišu i poučavaju – učitelji su usvojili da je ovo drugo cilj organizovanja zborova“ (Vujišić Živković, 2017: 95). Dakle, još sredinom XIX veka imamo način obrazovnog rada koji će u XXI veku biti poznat kao “*peer learning*”.

Pored učitelja, ministra i činovnika Ministarstva prosvete i crkvenih dela, sastancima Zbora beogradskih učitelja prisustvovali su profesori i đaci Velike škole.

Na sastancima su učitelji držali predavanja o tome kako rade u nastavi pojedinih predmeta, a predavanja su držali i profesori gimnazija. Kada na sastancima Zbora nije bilo predavanja, iskrsavala su staleška pitanja. Zbor beogradskih učitelja je odigrao važnu ulogu u organizovanju učitelja, a vrlo brzo su počeli da se organizuju učiteljski zborovi i u drugim mestima u Srbiji, koji su se u svom radu ugledali na Zbor beogradskih učitelja. Na osnovu rečenog, mogli bismo Učiteljski zbor svrstati negde između esnafske i sindikalne organizacije, a samo prisustvo đaka Velike škole na ovakvim sastancima i različitim obrazovnim aktivnostima, posmatramo kao još jedan dokaz da se u slučaju Velike škole, radi pre o instituciji andragoškog, nego pedagoškog tipa. Milorad Popović Šapčanin (prema: Vujisić Živković, 2017: 109-110) smatra da su Učiteljski zborovi „jedno moćno sredstvo uzajamnog poučavanja, razmene iskustava i usavršavanja učitelja. (...) Kritikuje one koji se ne odazivaju na učiteljske zborove, svršene bogoslove i gimnazijalce, koji su smatrali da imaju dovoljno znanja i da im dodatna pouka nije potrebna, ukazuje na korist od međusobnog poučavanja na zborovima. (...) Šapčanin učiteljima poručuje da putem uzajamnog udruživanja, u cilju daljeg samoobrazovanja, mogu da učine mnogo za sebe i za državu“.

Andragoške institucije Tipa III, odnosno organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost, kreirane u prethodnom periodu (Narodna biblioteka, Narodni muzej, pozorišta, i sredstva masovne komunikacije: novine i časopisi) nastavljaju svoju delatnost. Novine i časopisi nastavljaju da fluktuiraju, odnosno da se osnivaju i gase, a kao posebno zanimljiv za obrazovanje, naglasili bi osnivanje prvog pedagoškog časopisa na teritoriji Kneževine Srbije pod nazivom „Škola“, čiji je osnivač bio Milan Milićević, a koji je izlazio u periodu od 1868. do 1876. godine.

Izuzetak u kontinuitetu rada iz prošlog perioda nalazimo kod Društva Srbske Slovesnosti, koje je 27. januara 1864. godine ukinuo upravo njegov osnivač, knez Mihailo. Povod za ukidanje Društva bio je pokušaj članova liberalne orijentacije da iskoriste ovu instituciju za svoje političke ciljeve, time što su pokušali da u Društvo učlane Garibaldija i sina Aleksandra Hercena, oca ruskog socijalizma. Ali, kako je ovakav tip institucije bio potreban Srbiji, iste godine je konstituisano Srpsko učeno društvo, koje je imalo iste funkcije kao i prethodna organizacija.

Što se tiče andragoških institucija Tipa I, nezaobilazan je doprinos već pomenutog ministra prosvete, Dimitrija Matića, koji je pokušao da učini dosta na polju obrazovanja odraslih. Matić nije odustajao od ideje koju je pokušao 1845. godine da implementira Jovan Sterija Popović – ideje nedeljne škole za zanatsku omladinu (šegrte i kalfe). Inicijativu za ovu ideju je pokrenuo 1859. godine, da bi sledeće, 1860. godine bila osnovana škola u Beogradu, sa istovetnim nastavnim programom, kao i u slučaju prethodnog pokušaja, koji se svodio na opismenjavanje i osnovna znanja. Ove škole su se nazivale još i povtorne, a predstavljale su zapravo način da se vanredno završi osnovno obrazovanje, a po rečima samoga Matića (prema: Vujisić Živković, 2017: 33), reč je o obrazovnim institucijama „(...) u kojima bi oni koji se u radne dane nisu mogli u redovnim školama učiti to izvanredno mogli postići“. Samolovčev (1963: 76) objašnjavajući funkciju povtornih škola, kaže: „s jedne strane, to je produžetak školovanja, a s druge, prvi korak ka sistematskom obrazovanju odraslih, jer su pored produžene nastave, organizovale i nastavu za nepismenu omladinu“. Govoreći o organizaciji ovih škola, Samolovčev (1963: 77) kaže da su imale dva razreda: prvi razred, koji su pohađali nepismeni i drugi razred za opismenjane. Što se tiče kadrova, nije planirano formiranje posebnog andragošskog kadra, već je Matić odredio da u ovim školama nastavu drže učitelji i profesori polugimnazija. Samolovčev (ibidem), govoreći o kadrovima koji su radili u ovim školama, dodaje da su nastavu pored učitelja držali i učenici Velike škole. I ovaj podatak ide u prilog tezi da je Velika škola bila andragoška, a ne pedagoška institucija. „Međutim i ovaj pokušaj je bio kratkog veka: zbog otpora zanatlija i trgovaca da svoje kalfe i šegrte oslobađaju nedeljom, broj đaka se sve više smanjivao, pa je već s proleća iste godine škola prestala da radi. Slične inicijative u unutrašnjosti su imale još manje uspeha. Tako je, na primer, škola u Kruševcu tavorila sa svega nekoliko đaka od marta do maja 1860. godine” (Ćunković, 1971: 96). Probleme sa nedeljnim školama opisuje i Vujisić Živković (2017: 33-34): „u okrugu Rudničkom nije bilo dovoljno zainteresovanih mladića da bi se otvorila nedeljna škola, u okrugu Krajinskom nije bilo profesora, u okrugu Požarevačkom načelstvo nije našlo način da zavede nedeljnu školu, čak je nedeljna škola u Beogradu, svečano otvorena 17. januara, radila samo nekoliko meseci, da bi se iste godine zbog opadanja broja učenika ugasila. (...) O zaostajanju prosvetnog sistema svedoči činjenica da su u to vreme nedeljne škole bile već sastavni deo školskog sistema u većini evropskih zemalja“. Ova

poslednja rečenica nam ukazuje da, ne umanjujući nastojanja ministra Matića, ideja nedeljnih (povtornih) škola u Srbiji nije bila originalna i da je već funkcionisala u evropskim okvirima. Ovo nam govori i da je konstituisanje sistema obrazovanja odraslih bilo u skladu sa evropskim tendencijama i da su, još sredinom pretprošlog veka, evropske politike obrazovanja odraslih imale odjeka i transfera na obrazovanje odraslih u Srbiji. Jedan od značajnijih razloga za neuspeh ove obrazovne reforme vidimo u identičnom razlogu koji Vujisić Živković (2017: 40) navodi kao uzrok malog obuhvata dece u osnovnoškolskom obrazovanju: „roditelji su i dalje o osnovnoj školi sudili na osnovu koristi koju su deca imala od obrazovanja i, naravno, gledajući na trošak koji su imali oko školovanja dece. Budući da u dominantno seoskim sredinama u Srbiji toga doba, učenici nisu imali mnogo prilika da u svakodnevnom životu primene znanja stečena u osnovnoj školi, roditeljima je izmicala mogućnost da prepoznaju značaj opismenjavanja, sa druge strane, opšte siromaštvo nije dozvoljavalo da se ulaže u školovanje dece, od koga, roditelji su sudili, dugoročno gledano nisu imali materijalnu korist već samo izdatke“. Ako kurikulum namenjen deci nije rezultirao mogućnošću njegove direktne aplikacije u svakodnevnom životu, još je manja verovatnoća da je taj isti kurikulum, *ad hoc* improvizovano prilagođen odraslim polaznicima, mogao da stvori okvir za željene efekte.

Iako ova sistemska intervencija nije urodila plodom, Matić ne odustaje od ideje nedeljnih škola za odrasle. Postavši ponovo ministar prosvete, 1868. godine, Matić raspisom zahteva osnivanje nedeljnih, prazničnih (povtornih) škola u selima i gradovima. Razlika između gradskih i seoskih nedeljnih (povtornih) škola, bila bi u tome što bi gradske radile preko cele godine, dok bi seoske radile samo preko zime, i to u nedeljne i praznične dane. Očigledno, Matić je donevši ovakvu odluku, uzeo u obzir specifičnosti seoskog i gradskog života, odnosno prirodu dominantnih delatnosti koje su se odvijale u gradu i u selu, kao i dinamiku života u ovim sredinama. Da su škole ovakvog usmerenja bile neophodne Srbiji, govori i izveštaj Đorđa Natoševića od 28. juna 1868. godine (prema: Vujisić Živković, 2017: 82), koji u svom četvrtom delu „otvara problem upisa u osnovne škole učenika koji imaju 16 i više godina. To su bila deca koja su dolazila iz srpskih krajeva pod turskom vlašću, budući da nisu imala nikakav nadzor, bila su, piše ‘sva prljava, dražljiva, vašljiva i suviše vaspitno zapuštena’. Rad učitelja u odeljenjima sa ovim učenicima bio je posebno otežan, jer ukoliko bi nastavu

prilagođavali njima, mlađi učenici nisu mogli da prate predavanja, a ukoliko su radili po programu, stariji učenici su 'više dangubili'. Natošević predlaže da se za ovu '(...) jaču i na svaku nepogodu vremena stvrdlu decu' otvori posebna osnovna škola, u kojoj bi ona '(...) kud i kamo napredovala, ne bi se lenjila nego se otimala i nadmetala među sobom, svršila bi tečaj osnovne škole za pola i manje vremena, pa bi prelazila u srednje škole ko je za njih, ili na zanat''⁴. Pored Natoševićevog zalaganja za škole koje je te godine ponovo osnovao Matić, iz ovog izveštaja možemo videti dve bitne činjenice: (1) da su redovne osnovne škole pohađali odrasli, zajedno sa decom, uprkos zakonskoj regulativi, koja se tome protivila; (2) da je Srbija prosvetno delovala i na prostorima koji nisu bili pod njenom vlašću, i to upravo onim prostorima koje će osvojiti srpsko-turskim ratovima 1878. godine. Ovo govori o neraskidivoj sprezi između politike i obrazovanja (odraslih), gde politika određuje (dozvoljava) određenu vrstu obrazovnog delovanja, a obrazovanje priprema teren za neke dalje političke akcije.

Što se tiče škola koje je osnovao Matić, njihov sadržaj rada je, prema Ćunkoviću (1971: 96-97), bio sledeći:

„a) Oni koji ništa ne znaju čitati i pisati, neka se ponajpre obučavaju kako da se prekrste, kako da se mole Bogu, a posle neka se upute i u čitanju, pisanju i u računu. Za sada za sve ovo neka se učitelji služe knjižicama koje su propisane za osnovne škole i načinom kojim se tamo postupa, izbegavajući na svaki način samo mehaničko učenje napamet.

b) Oni koji bi već znali nešto čitati i pisati, i oni koji se sada uzimaju da povtore što su pre učili, neka se uzmu u drugi razred, pa prema tome neka se utvrđuju u boljem čitanju, pisanju i računu. Uz to neka im se kazuju i neka osnovna znanja, koja su im za njihov život i zanimanje od potrebe“.

Kao što možemo videti, religiozni aspekti su u posmatranom periodu bili vrlo važni, jer su bili neraskidivi od morala onoga vremena, kao što su bili nezaobilazni i u kurikulumu za osnovno obrazovanje odraslih 1868. godine. Zanimljivo je da su očekivanja ministra Matića o koristi koje bi država trebalo da ima od nedeljnih škola, u pogledu dobijanja moralnijih, pobožnijih i uzornijih podanika, išla i u pogledu funkcionalnosti obrazovanja i za same polaznike, kroz razvijanje kompetencija potrebnih za njihov svakodnevni život i privređivanje. Ćunković

(1971: 97) smatra da je obrazovanje odraslih „tek sada dobilo puniji smisao: postavlja se obuhvatanje svih slojeva stanovništva, što stalniji i organizovaniji rad, kao i njegovo diferenciranje prema vrsti polaznika i potrebama. Istina, sve je to još uvek dosta uopšteno i uspeh zavisan od dobrovoljnog angažovanja učitelja i sveštenika na koje se apeluje, ali su u svakom slučaju udareni osnovi kasnijem radu u ovom pravcu. Prema jednom izveštaju ministarstva prosvete, u šk. 1870/71 godini je bilo 166 nedeljnih škola sa oko 3500 polaznika. Nema sumnje da je šire i organizovanije pokretanje obrazovanja odraslih posledica postepenog industrijskog razvitka zemlje i ovladavanja robno-novčane privrede”. Kod Samolovčeva (1963: 77) nalazimo na malo drugačije podatke o broju škola i učenika. On smatra da je „odziv bio dobar, tako da je već 1869. bilo preko 60 povtornih škola sa blizu 4000 učenika. (...) Na žalost, već 1871. počele su da se gase“. Ovaj problem će vekovima mučiti osnovno obrazovanje odraslih, koje svoje svetle trenutke proživljava u etapama, sa po nekoliko sjajnih godina, koje smenjuju decenije tame. Kao da nepismeni odrasli koji su motivisani da se opismene, iskoriste poletne godine cikličnih reformi u ovoj oblasti, nakon čega škole tavore sa nemotivisanim polaznicima i sličnim nastavnicima. Ali moguće je da za ovakav ishod postoje i drugi razlozi. Naime, da situacija verovatno nije bila tako dobra kako nam Samolovčev i Ćunković prenose, govori nam Vujisić Živković (2017: 98), koja tvrdi da „u aprilu 1870. godine Šapčanin je za Srpske novine na Matićev zahtev morao da podnese izveštaj sa netačnim podatkom da u nedeljnim školama ima oko 4000 učenika, iako ih nije bilo više od 400...“.

Druga andragoška institucija Tipa I na čijem razvijanju je ministar Matić intenzivno radio bile su čitaonice. Raspisom od 07. XII 1868. godine, preporučio je osnivanje čitaonica po selima, a od lokalnih vlasti očekuje da na svojoj teritoriji: „(1) zavede čitaonice gde god je moguće, a to bi bilo onde gde ima škola (...), (4) knjige pak za čitanje mogu se preporučiti ponajpre one koje imaju za cilj da šire i tvrde hrišćanski moral u narodu, da snaže rodoljublje, da upoznaju s pojmovima najprečima narodu u životu i za život, a tako isto i listovi. Osobito valja gledati da se što više pribavi zdravih znanja od najbliže praktične potrebe“ (Ćunković, 1971: 97). Prema Samolovčevu (1963: 74) ova inicijativa „je imala pozitivan učinak jer se već 1868. i 1869. otvara oko 30 narodnih čitaonica (Negotin, Svilajnac, Užice, Ćuprija, Zaječar, Aleksinac, Čačak, Požega, Jagodina, Smederevo, Valjevo, Ivanjica, Kruševac, Trstenik, Grocka i dr.)”. Evo šta piše o čitaonici u

Svilajncu 1869. godine: „Čitaonica ... u dobrom se stanju održava, i napreduje sve bolje kako sa svojim članovima ... tako i u raznim knjigama i slikama ... jer ljudi poklanjaju, snabdevena je i novinama svim srbskim i nekoliko stranim...“ (ibidem). Iz ovog citata možemo videti da je čitaonica, pored funkcije diseminacije znanja i informacija, imala i funkciju galerije u kojoj su izlagane slike, i u kojoj su se realizovale izložbe, kao jedan od osnovnih oblika difuzije kulture.

Matić je još 1869. godine želeo da obnovi praktične učiteljske tečajeve, ali za to nisu postojala budžetska sredstva. To je uspeo tek 1871. godine, pri upravo otvorenoj Učiteljskoj školi u Kragujevcu. „Najpre je 23. februara određeno 50 učitelja koji će slušati predavanja o državnom trošku. Ovim tečajevima je zapravo u praksi sproveden član 33. Zakona o uređenju učiteljske škole kojim je ‘(...) upravitelj dužan da za vreme odmora školskog rukovodi praktično obučavanje učitelja osnovnih škola koje radi toga bude uputio ministar prosvete i crkvenih dela’ i u naredne dve godine pri Učiteljskoj školi organizovani su kursevi za dodatnu obuku učitelja“ (Vujisić Živković, 2017: 124-125). Sadržaji letnjih kurseva za učitelje od 1872. godine su iz oblasti pedagoško –metodičke, ali i iz oblasti pojedinih predmeta.

S obzirom na to da se u ovom periodu u Srbiji prelazi sa manufakturnog načina proizvodnje na industrijski, javlja se nova klasa – radnička, a sa njom se razvija i socijalistička misao koja je imala značajne implikacije na obrazovanje odraslih. Ova misao je bila protivna vladajućem režimu, pa je tako i andragoška delatnost u ovom periodu bila subverzivna (sa aspekta vladajućih struktura) i razvijala se uprkos režimu. Ovo nije bila osobenost samo u Srbiji – Savićević (2000: 269) ističe da „razvoj radničkog pokreta možemo pratiti i u nizu drugih zemalja u kojima radnička klasa stvara svoje organizacije i oblike obrazovanja i učenja, usvaja znanja i proširuje svoje poglede na društvo i čoveka, a posle ili uporedo ističe svoje političke zahteve. To nije bio evolucionni put, već preobražaj ispunjen borbom sa protivnicima (buržoazijom), njenom državom i njenim policijskim aparatom“. Odlučujuću ideološku ulogu u tome pokretu imaju prvi naši socijalisti – Živojin Žujović, Svetozar Marković i Vasa Pelagić. U Srbiji, posebno zbog usporenog prodiranja kapitalizma i razvoja industrije, radnički pokret se javlja nešto kasnije u poređenju sa drugim zemljama zapadne i centralne Evrope. To je osnovni razlog zašto se kasnilo sa osnivanjem glavnih nosilaca andragoškog delovanja

socijalističke ideologije (radnička društva), u odnosu na druge južnoslovenske teritorije pod vlašću Austrougarske. U periodu do 1878. godine, glavni nosioci socijalističkog obrazovanja odraslih bili su časopisi koje je osnivaio Svetozar Marković. On 1871. godine pokreće „prvi socijalistički list kod nas ‘Radnik’, koji već 1872. guši obrenovićevski despotizam. Međutim, Svetozar Marković 1873. pokreće novi list ‘Javnost’, pa 1874. ‘Glas javnosti’ i 1875. ‘Oslobođenje’. Značenje tih listova u političkom prosvjećivanju i socijalističkom odgoju radnika Srbije bilo je golemo“ (Samolovčev, 1963: 81).

Pod pritiskom rastućeg građanskog sloja, uporedo sa industrijalizacijom i umnožavajućom činovničkom administracijom, javlja se u Srbiji sedamdesetih godina XIX veka, a po ugledu na savremene evropske zemlje čijem je društvu Srbija težila, vrlo interesantna andragoška institucija – građanska kasina. O nastanku i andragoškoj funkciji građanske kasine, detaljno nam govori Branislav Nušić (prema: http://www.kodkicosa.com/gradjanska_kasina.htm): „Građanska kasina je ustanovljena 1869. godine, inicijativom tadašnjih intelektualaca, vaspitanih na strani, koji su imali prilike da vide slične ustanove. (...) U Građanskoj kasini održavani su najotmeniji koncerti, besede i zabave i Građanska kasina je dugi niz godina zamenjivala današnji Narodni univerzitet, jer su u njoj održavana redovna predavanja iz svih oblasti nauke i života. (...) Građanska kasina služila je u to doba i kao paviljon za umetničke izložbe. Mada tih izložbi nije bilo tako mnogo, ali ako ih je bilo održavane su u salonima Građanske kasine“. Ovu instituciju polivalentnog andragoškog karaktera možemo svrstati u andragoške institucije Tipa III, odnosno organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost. Razlog zbog kojeg ova andragoška institucija nije svrstana u organizaciju Tipa I, je razlog njenog osnivanja i misija njenog postojanja – ona nije kreirana sa ciljem da bude obrazovna institucija, već kao mesto na kome će ugledni građanski stalež (možda i snobovskog karaktera) imati gde da se druži, zabavlja i međusobno upoznaje. O tome govori i sam Nušić (prema: *ibidem*): „Građanska kasina (...) je bila središte gde se zbiralo sve što je uglednije, i trgovac i oficir i činovnik, i gde je naš stari Beograd nalazio intimne porodične zabave, kakve su naročito u toj ustanovi negovane. (...) Od prve već osetilo se koliko je ona dobrodošla beogradskome mladome društvu koje, sem kafane i ulice, nije

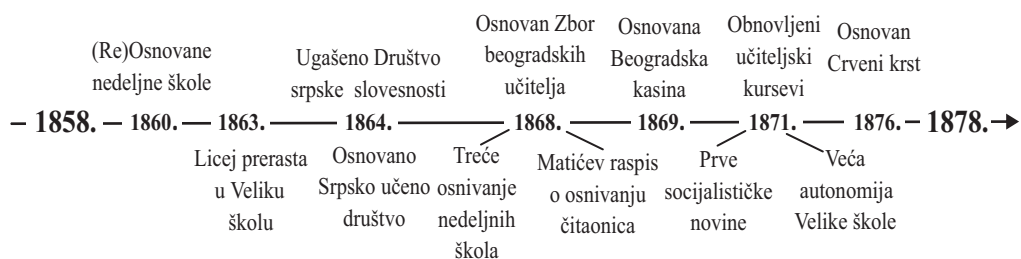
imalo prilike gde bi se steklo i upoznao. U Građanskoj kasini ljudi su se međusobno bliže upoznali i združili, a tako isto i porodice. Mnogi i mnogi današnji brak naših oceva i naših majki ima da blagodari tome upoznavanju i zbliženju u Građanskoj kasini“. Iako joj obrazovanje odraslih nije bilo centralna funkcija, Građanska kasina je pored već pomenutih andragoških aktivnosti, bila mesto gde su se organizovale brojne konferencije i sastanci o značajnim privrednim i socijalnim pitanjima, raspolagala je čitaonicom sa bogatim književnim fondom, a u njenim prostorijama su osnovane i mnoge institucije koje su imale značaja za obrazovanje odraslih. Jedna od njih je i srpski Crveni krst, čiji se prvi zbor oko osnivanja ove organizacije održao u prostorijama Kasine februara 1876. godine. Građanska kasina je kao institucija postojala do Prvog svetskog rata.

Crveni krst je jedna od svetski najpoznatijih *organizacija građanskog društva*. Srpski Crveni krst, koji spominjemo, je uvek bio više orijentisan na zbrinjavanje ranjenika, izbeglica i drugih unesrećenih ljudi, nego na obrazovnu aktivnost, ali to ne znači da je ta aktivnost izostajala. Nakon svog osnivanja, već u Srpsko-turskim ratovima Crveni krst Srbije je organizovao obuku dobrovoljnih bolničarki (prema: <https://www.redcross.org.rs/o-nama/istorijat/osnivanje-crvenog-krsta-srbije/>), što ovu instituciju svrstava, kao i mnoge druge organizacije civilnog društva u andragoške institucije Tipa IV. Bitno je konstatovati da ove institucije postoje u analiziranom periodu srpske istorije, i da se mogu svrstati u institucije koje zadovoljavaju neke obrazovne potrebe odraslih.

Predstavljajući razvoj sistema obrazovanja dece i omladine u periodu 1858–1878. godine, primetili smo da su prosvetne vlasti svojom legislativom mnogim obrazovnim institucijama dale mogućnost da zajedno sa decom, školuju i mlađe odrasle. U takve institucije možemo ubrojati: gimnaziju (gornja granica upisa je 15 godina i 6 godina školovanja, daje ukupno 21 godinu), realku (identični uslovi i dužina školovanja kao i u gimnaziji), bogosloviju (gornja granica upisa u gimnaziju je 15 godina, plus četiri razreda završene gimnazije, plus četiri godine školovanja u bogosloviji, dobijamo bogoslova od 23 godine života), Vojno-tehnički zavod u Kragujevcu (gornja granica upisa je 20 godina, nakon čega sledi 3 godine šegrtovanja, pa 4 godine kalfinskog statusa, što daje skor od čak 27 godina), Zemljodelsko-šumarsku školu (gornja granica upisa je 20 godina, plus trogodišnje školovanje, dobija se skor od 23 godine), kao i učiteljsku školu

(gornja granica upisa je 20 godina, plus trogodišnje školovanje, dobija se skor od 23 godine). Ove institucije ne možemo smatrati andragoškim institucijama Tipa I, jer nisu osnovane sa ciljem obrazovanja isključivo odraslih osoba – rasponi u godinama starosti dosta variraju, a nemamo ni podataka o tome koliko je osoba bilo na gornjoj starosnoj granici kada su predstavljali ulaz u neku od pomenutih obrazovnih ustanova. Ali, ne možemo ni ignorisati ove institucije u pogledu njihove andragoške delatnosti, tako da smo mišljenja da ih možemo stvrstati u institucije Tipa II, odnosno u organizacije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija. Čini nam se da su obrazovne institucije i državne vlasti u tadašnjoj Srbiji bile dosta fleksibilne po pitanju starosti osoba koje su se školovale za više pozicije u društvu, kao posledica želje da se dođe do kompetentnih kadrova, u društvu koje nije obilovalo adekvatnim potencijalnim ulazom za više škole. Fleksibilnost je bila nužna, kako bi se stvorila prilika za iskorišćavanje celokupnog obrazovnog potencijala.

Međutim, institucija koju bismo u ovom periodu mogli u potpunosti da svrstamo u Tip I andragoških organizacija je Velika škola. Naime, „1863. godine donet je Zakon o ustrojstvu velike škole (akademije). (...) Licej je, dakle prerašao u veliku školu, kojoj je istovremeno dat i drugi karakter, jer je ona ‘naučno zavedenije za višu i stručnu izobraženost’. Ima tri fakulteta: filozofijski, tehnički i pravni“ (Ćunković, 1971: 119). Već smo ranije napisali da su Veliku školu upisivali i svršeni gimnazijalci koji su imali između 19 i 21 godine. Ovi mladi ljudi su bili vrlo politički aktivni. U duhu evropskih filozofskih i političkih tendencija i srpski studenti oduševljavaju se nacionalnom politikom oslobođenja svih Srba koja je u to vreme jako aktuelna, ali su istovremeno i pod uticajem liberalnih ideja ustavnosti i građanskih sloboda. Od 1871. godine, u Velikoj školi, kao prethodnici Univerziteta u Beogradu, različitim inovacijama poboljšavaju se uslovi i autonomija u radu. „Prvi put se precizno utvrđuju kvalifikacije za nastavnički kadar i zavodi akademijski sud za suđenje većih studentskih krivaca (29. IX 1871), zavodi se obaveza kolokviranja predmeta (1. IX 1873), daje se pravo akademijskom savetu da bira rektora iz kruga redovnih profesora (12. XII 1873), uvodi se zvanje profesorskih pripravnika –asistenata (28. II 1875)“ (Ćunković, 1971: 122). Podatak o načinu suđenja studentima govori u prilog tvrdnje da se radi o odraslim ljudima.



Shema broj 20: Značajni andragoški događaji u periodu (1858–1878)

Tabela broj 6: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1858–1878)

Institucionalno obrazovanje odraslih u Srbiji (1858–1878)			
Tip I	Tip II	Tip III	Tip IV
Nedeljne (povtorne) škole	Trgovačka škola (do 1865. godine kada je ukinuta)	Narodna biblioteka	Esnafi
Artiljerijska škola	Gimnazija	Pozorište	Crkva
Monovalentne privatne škole za obrazovanje odraslih	Realka	Masovni mediji (štampa)	Vojska
Čitaonice	Bogoslovija	Društvo Srpske Slovesnosti (ukinuto 1864. godine)	Učiteljski zborovi
Velika škola	Vojno-tehnički zavod	Narodni muzej	Učiteljski tečajevi pri Učiteljskoj školi
	Zemljodelsko-šumarska škola	Srpsko učeno društvo	Organizacije civilnog društva (Crveni krst,...)
	Učiteljska škola	Građanska kasina	

Na osnovu prethodne andragoške analize, možemo reći da je i nakon vladavine ustavobranitelja i nakon dinastičke smene na čelu Srbije, uspostavljen kontinuitet u radu i funkcionisanju većine andragoških institucija iz prethodnog perioda. Sama dinastička smena, iako je unela bitne turbulencije na srpsku političku scenu, nije donela neke radikalne zaokrete u pogledu obrazovanja odraslih. Ono gde je

uočljiv direktan upliv unutrašnje politike u obrazovanje odraslih, jeste ukidanje Društva srpske slovesnosti i osnivanje Srpskog učenog društva. Ali razlozi zbog kojih je Društvo srpske slovesnosti ukinuto, nemaju mnogo veze sa dinastičkom smenom – liberalni stavovi nekih njenih istaknutih članova, koji su se manifestovali i u radu Društva, a koji su kulminirali 1864. godine, sigurno ne bi bili blagonaklono dočekani ni od strane Aleksandra Karađorđevića. Drugi evidentni slučaj direktnog upliva, ovoga puta spoljne politike Kneževine Srbije na obrazovanje odraslih, je upis starije srpske omladine sa prostora pod Turskom vlašću u redovne osnovne škole, iako je to bilo u suprotnosti sa tadašnjim prosvetnim zakonima. Cilj ovog presedana je bio da se omogući srpskoj omladini opismenjavanje na maternjem jeziku, ali je sigurno bio i pripremanje „terena“ za dalje političke, tačnije, vojne akcije u pravcu prisajedinjenja ovih oblasti Srbiji. U prilog tome govori i činjenica da je, nakon osvajanja ovih oblasti i njihovog ozvaničenja Berlinskim kongresom, ovaj presedan prestao da postoji. Kao što smo već rekli, ovo govori o neraskidivoj vezi između politike i obrazovanja (odraslih), u kojoj nacionalna politika određuje (dozvoljava) određenu vrstu obrazovnog delovanja, a obrazovanje priprema teren za neke dalje političke akcije.

Vrlo su interesantni uticaji i impulsi, koje srpski sistem obrazovanja odraslih, u začetku, dobija iz svog spoljnog (evropskog) okruženja. Uticaj možemo videti u institucijama koje su bile u saglasju sa aktuelnim političkim režimom u Srbiji (povtorne (nedeljne) škole, građanska kasina, počeci stvaranja institucija civilnog društva u Srbiji), ali i u onima koje su bile u suprotnosti sa režimom i koje se mogu vezati za socijalističku misao. Nedeljne škole su u evropskim okvirima, pored socijalizacije često vaspitno zapuštenih mlađih odraslih i kreiranja kakvog-takvog građanstva, imale za cilj da pripreme i opismene armiju industrijskih radnika. S obzirom na to da je Srbija kasnila sa masovnom industrijalizacijom, a svakodnevni život, mahom seoskog stanovništva se odvijao po ustaljenim tradicionalnim obrascima u kojima nije bilo potrebe za pismenošću, otpor povtornim školama je bio priličan i razumljiv. Takođe, uzimajući u obzir i druge ciljeve koje su povtorne škole imale, kao što su jačanje moralnosti, religioznosti, patriotizma, razvijanje higijenskih navika i podizanje opšteg nivoa obrazovanja, jasno je da su i ovi ciljevi bili u velikoj meri strani populaciji kojoj su bili namenjeni. Većina ciljane populacije, od ovih obrazovnih napora verovatno nije videla konkretni benefit, a imala je potencijalnu štetu u vidu gubitka vremena koje je mogla usmeriti

na rad, zaradu i vlastitu korist. O tome govori i zabrana većine trgovaca i zanatlija da njihovi šegrti pohađaju ove škole – potrebno znanje se prenosilo vekovima utabanim putem – naukovanjem, a ove škole su im, posmatrano očima njihovih poslodavaca i mentora, samo oduzimale dragoceno vreme za rad.

Kašnjenje industrijalizacije u Srbiji je uslovalo i kasno javljanje artikulisanog radničkog i socijalističkog pokreta, koji je kao ideja u potpunosti „uvezen“ iz Evrope i koji se širio uprkos vladajućem režimu i dominantnim političkim paradigmama. U ovom slučaju slobodno možemo govoriti o transferu evropskih političkih ideja koje su se zahvaljujući industrijalizaciji Srbije, ali i zahvaljujući različitim oblicima neformalnog obrazovanja odraslih, širili među rastućom radničkom klasom u Srbiji. Svi oblici difuzije socijalističkih ideja u posmatranom periodu u Srbiji, odvijali su se uprkos vladajućim političkim pogledima i posmatrano iz perspektive vladajućih slojeva, bili su subverzivnog karaktera. Ovo obrazovanje je postalo glavno „antidržavno” obrazovanje, smenjujući „ilegalne“ obrazovne aktivnosti vezane za Vukovu pravopisnu reformu, koja je u ovom periodu ozakonjena i time ušla u legalne obrazovne tokove.

Za razliku od nedeljnih škola, čiji je uspeh bio promenljiv i upitan, nema sumnje da je osnivanje Građanske kasine bilo andragoški apsolutno uspešno. Radi se o andragoškoj elitističkoj instituciji koja je „uvezena“ iz Evrope u kojoj je takođe, ostvarivala velike uspehe. Elitistički karakter se ogleda u njenoj (ne) dostupnosti za većinu građana Srbije – ona je namenjena rastućoj građanskoj klasi. U sadržaju kulturno-obrazovnih aktivnosti, kasina ignoriše potrebe rada, fokusirajući se na visoku kulturu i dobrotvorni rad. Interesantno je da se, upravo u njenim prostorijama, po ugledu na evropske, osnivaju prve institucije civilnog društva koje su imale i andragoški karakter.

Potrebe stalno rastućeg državnog aparata i vojnog potencijala Srbije, koja se spremala na rat sa Turskom, uslovali su da mnoge pedagoške institucije dobiju i andragoški karakter, produžavajući školovanje i uvodeći nove institucije u obrazovni sistem dece i omladine. Takođe, očigledni pokušaji da obrazovanje predvodi privredu (u vidu osnivanja škola za šumarske i poljoprivredne delatnosti) nisu urodili željenim rezultatima, jer je način proizvodnje u ovom sektoru bio takav da su ga mogli zadovoljiti i tradicionalni oblici učenja uz rad i putem rada.

Pred kraj ovoga perioda, konačno je zaokružena profesionalizacija učiteljskog poziva kreiranjem posebne učiteljske škole, a formiranje učiteljskih zborova i nastavljanje već tradicionalnog letnjeg usavršavanja učiteljskog kadra, dalo je ovoj profesiji naglašenu andragošku notu. Dalje diverzifikovanje i usložnjavanje preteče Univerziteta u Beogradu je dalo i ovoj instituciji u potpunosti andragoški karakter, ne samo prema godinama polaznika, već i prema ulogama koje su oni preuzimali još tokom svoga studiranja.

Kraj posmatranog perioda (1878. godina) doneo je Srbiji potpunu nezavisnost, a pred obrazovanje odraslih stavio nove, složenije zahteve koje ćemo razmotriti u poglavlju koje sledi.

3. Ka sistemu obrazovanja odraslih u Srbiji, od nezavisnosti Srbije (1878) do formiranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (1918)

U narednom delu studije predstaviceo drugu fazu razvoja sistema obrazovanja odraslih u modernoj istoriji Srbije, čija je osnovna karakteristika formalna nezavisnost Srbije. U četrdeset godina srpske samostalnosti, obrazovanje odraslih se razvijalo, diverzifikovalo i evropeizovalo, prateći modernizaciju svih segmenata društva. Pobedivši u dva Balkanska rata i uvrstivši se u redove zemalja pobednica u Prvom svetskom ratu, Srbija ulazi u zajednicu sa drugim južnoslovenskim narodima, Kraljevinu Srba, Hrvata i Slovenaca, čime gubi svoju teškom mukom izborenu nezavisnost i nalazi se u okolnostima koje će zahtevati redefinisiranje mnogo čega, pa i obrazovanja odraslih.

3.1. Opšte okruženje „sistema” obrazovanja odraslih u Srbiji (1878–1918)

Društveno-ekonomski sistem. Nakon nacionalnog ujedinjenja Nemačke i Italije, mapa država Evrope se ukupnila, ali „Berlinski kongres nije rešio nacionalno pitanje na Balkanu“ (Tarle, 2008: 540), ostavivši balkanske zemlje nezadovoljne novonastalim stanjem. Pored njih, vidno nezadovoljna je bila i Rusija.

Nemačka, kao pobednica francusko-pruskog rata, je dominirala kontinentalnom Evropom, čuvajući celinu Habzburške monarhije, kao saveznika za slučaj rata sa Rusijom, što je i ozvaničeno ugovorom iz 1879. godine. Ovom savezu se kao logičan suprotstavio savez Francuske i Rusije i već u tome možemo videti klicu budućeg Velikog rata. S obzirom na to da su evropske granice bile tek postavljene i da su se velike sile dogovorile oko njih, „krajem sedamdesetih godina zaoštrava se borba evropskih država za podelu još nepodeljenih delova sveta. Započeti prelaz kapitalizma u monopolistički stadijum razvitka i, u vezi s njim, težnja da se za sebe osiguraju monopolni izvori sirovina, industrijalizacija novih zemalja, pojačanje konkurencije na svetskom tržištu i duboka i dugotrajna depresija od polovine sedamdesetih godina, - sve je to pojačalo značaj kolonija“ (Tarle, 2008: 542). Rusija je zauzimala teritorije u Srednjoj Aziji, Engleska je zauzela Suecki kanal, Kipar, Egipat; Francuska je vladala Alžirom, Tunisom, Madagaskarom, dok je Belgija pustošila basen Konga. Engleska i Francuska su, uz povremene međusobne sukobe podelile Indokinu, dok se Nemačka relativno kasno uključila u kolonijalnu trku (1884. godine), zauzimanjem Jugozapadne Afrike, Togoja i Kameruna, a ubrzo je osvojila i Nemačku Istočnu Afriku i severni deo Nove Gvineje. Određene geopolitičke promene su se dešavale ne samo u Africi i Aziji, već i u neposrednom susedstvu Srbije – u Bugarskoj. Ova zemlja je nakon Berlinskog kongresa bila pod uticajem Rusije, što je prekinuto zbacivanjem rusofilskog kneza Aleksandra Batenberga 1885. godine. „Bugarska je bila izgubljena za Rusiju. U leto 1887. godine na bugarski presto je doveden austrijski štićenik princ Ferdinand Koburški“ (Tarle, 2008: 545). Osamdesete godine XIX veka su protekle u zaoštavanju odnosa između Nemačke, sa jedne strane, i Francuske i Rusije, sa druge. Ovo je dovelo do francusko-ruskog zbližavanja, nasuprot koga je stajao savez između Nemačke, Austrougarske i Italije. Pokretači različitih oblika zaoštavanja odnosa su, u stvari, bili industrijalci gladni novih tržišta, što je rezultiralo sa nekoliko carinskih ratova. Engleska je tih godina, vodila politiku „sajne izolovanosti“, oslanjajući se na svoju dominantnu mornaricu i izvlačeći korist od rivalstva pomenutih zemalja, ali ipak je u Rusiji i Francuskoj videla veću pretnju nego u drugim zemljama. U trci za preraspodelu sveta bitan je bio i japansko-kineski rat (1894-1895) koji je izgubila Kina, a Japan dobio značajne strateške pozicije za dalju ekspanziju. Ove sukobe je iskoristila Rusija za dobijanje koncesije za gradnju kinesko-istočne železnice, čime je ojačala svoje pozicije

u ovom delu sveta, a čime se zamerila Engleskoj. Na drugom kraju sveta, izbio je 1898. godine rat između SAD-a i Španije u kojem su Amerikanci osvojili Filipinska ostrva, Portoriko i Kubu. „Pred početak XX veka imperijalističke sile su uglavnom završile teritorijalnu podelu sveta. Ostali su nepodeljeni samo Turska, Maroko, Abisinija, Persija i zemlje Latinske Amerike“ (Tarle, 2008: 550). Interesantno je da je Tursku „nezavisnost“ sačuvalo samo to što je bilo mnogo pretendena na njenu teritoriju, a zemlje Južne Amerike su pale pod ekonomsku zavisnost od SAD-a, dajući joj koncesije za izgradnju železnica i kanala. „Sem kolonija u pravom smislu reči, od stranog finansijskog kapitala počele su zavisiti i mnoge zemlje koje su formalno bile nezavisne. Kina, Persija i Turska postale su krajem XIX veka polukolonije. Na ovome ili onome stupnju zavisnosti našle su se i zemlje Latinske Amerike, Portugalija, balkanske države, pa čak i Rusija“ (Tarle, 2008: 556). Time je formalna nezavisnost stečena Berlinskim kongresom, kod mnogih ostala samo privid nezavisnosti, a pravi gospodari su bili krupni kapitalisti najrazvijenijih zemalja. Za razumevanje društveno-političke situacije posmatranog perioda, važno je naglasiti da se kapital udruživao na međunarodnom nivou, stvarajući međunarodne kartele, koji nisu poznavali državne granice. Na primer, „1907. godine zaključen je sporazum u elektroindustriji o podeli tržišta između nemačkog društva AEG i američkog Dženeral elektrik (prvo je dobilo Evropu, drugo Ameriku); 1903. godine zaključen je ugovor o razgraničavanju sfera delatnosti između Hapaga (skraćen naziv za Hamburško-američko društvo), Severnonemačkog Lojda i Morganovog englesko-američkog brodarskog trusta; 1909. godine pojavio se međunarodni kartel za cink, zatim međunarodni trust za barut i dr. Svega je 1897. godine bilo oko četrdeset međunarodnih kartela, a 1910. godine bilo ih je već oko 100. Do svih tih sporazuma obično dolazi posle ljute i dugotrajne borbe“ (Tarle, 2008: 556). Krupni kapitalisti su, u stvari, predstavljali i političku oligarhiju u razvijenim zemljama. Tarle (2008: 579) iznosi podatak da „celokupnom narodnom privredom Francuske u eposi imperijalizma faktički je raspolagala finansijska oligarhija, u kojoj se naročito izdvajalo približno dvesta najbogatijih porodica (‘deud cents familles’)“.

Što se tiče svetske ekonomije u posmatranom periodu, moramo naglasiti da kapitalizam, na prelazu iz XIX u XX vek ima sledećih pet glavnih obeležja: „1) koncentracija proizvodnje i kapitala, koja je dostigla tako visok stupanj u svom razvitku da je stvorila monopole, koji su igrali odlučujuću ulogu u privrednom

životu; 2) spajanje bankarskog i industrijskog kapitala i stvaranje finansijske oligarhije na bazi toga 'finansijskog kapitala'; 3) izvoz kapitala, za razliku od izvoza robe, dobija naročito veliki značaj; 4) obrazuju se međunarodni monopolistički savezi kapitalista, koji dele svet; 5) najveće kapitalističke države završavaju teritorijalnu podelu sveta“ (Tarle, 2008: 552).

Na svetskoj sceni pojavila se ozbiljna konkurencija starim evropskim silama u obliku SAD-a i Japana, a u ovu grupu možemo svrstati i Nemačku, koja se kao savezna država uobličila nešto pre Berlinskog kongresa. Ove tri zemlje su se industrijski razvijale mnogo brže nego Engleska i Francuska, ali u isto vreme, ove dve zemlje su posedovale znatno više kolonija. Ovi konflikti su vodili ka situaciji, gde otklanjanje nesrazmere između razvitka proizvodnih snaga i nagomilavanja kapitala, s jedne strane, i podele kolonija i uticajnih sfera za finansijski kapital, s druge, nužno znači rat.

Jedna od značajnih posledica rasta industrije u razvijenim zemljama je bio rast broja radnika i sve veća aktuelizacija pitanja njihovog položaja, kao i artikulacije njihovih interesa kao klase. Položaj radnika se pogoršavao – primer za to je Nemačka, kao industrijski najrazvijenija zemlja ovoga vremena, u kojoj se za poslednjih 30 godina pred rat, radnička nadnica povećala prosečno 25 %, dok je život za to vreme poskupeo za 40% (Tarle, 2008: 561). Radnici su svuda u Evropi pokušavali da poboljšaju svoj položaj sindikalnom borbom i štrajkovima, a događaj koji je za radnički pokret, do Oktobarske revolucije, bio najupečatljiviji je ruska revolucija iz 1905. godine, koju je, tokom dve godine njenog odvijanja, karakterisalo anarhično delovanje u vidu terorističkih napada, štrajkova, nemira i pobuna vojske (čuveno je bilo preuzimanje oklopnjače „Potemkin“ od strane njenih mornara). Ovo je u Rusiji rezultiralo usvajanjem ustava, stvaranjem skupštine i višepartijskog sistema, ali je na svetskom nivou bio znatan podsticaj radnicima da nastave svoju borbu. Već 1906. godine u Engleskoj je osnovana laburistička partija, koja je objedinila nekoliko različitih radničkih frakcija, a godinu dana ranije je u Irskoj osnovana partija šinfejn, sa ciljem oslobađanja Irske od Engleske.

Što se tiče međunarodne politike, vredna je pomena Marokanska kriza iz 1905. godine, kada je Francuska pokušala da pripoji Maroko, čemu se protivila Nemačka. Ceo spor se rešio u Francusku korist, na insistiranje Engleske, a Nemačka počinje pojačano da se naoružava, gradi mornaricu, uvodi novu tehniku – tešku

poljsku artiljeriju i mitraljeske vodove, a povećava i broj vojnika. To je rezultiralo da i druge velike sile (Engleska) započnu intenzivne pripreme za rat.

Dok su druge vodeće zemlje Evrope svoje kolonije tražile izvan Evrope, Austrougarska je od novooslobođenih balkanskih zemalja pravila svoje kolonije. Tarle (2008: 594) naglašava kako „od sedamdesetih i osamdesetih godina, sem robe, Austrija počinje tamo izvoziti i svoj kapital. Austrijski kapital je na Balkanu često prisno saradivao sa nemačkim. Glavno sredstvo za prodiranje austrijskog kapitala na Balkan još od sedamdesetih godina bila je izgradnja železničkih pruga“. Problemi naglašeni revolucijom iz 1848. godine samo su se produbili – Mađari su nastavili da postavljaju sve veće zahteve: zasebnu banku, vojsku, carinu sa Austrijom, a jedino za šta su bili saglasni da ostane zajedničko jeste ministarstvo spoljnih poslova, kako bi i dalje ostali velika sila. Revolucija u Rusiji iz 1905. godine je i u dvojnoj monarhiji imala mnogo odjeka, kroz štrajkove i proteste kojima su se radnici 1907. godine izborili za opšte pravo glasa. Ovo je dovelo do krize parlamenta (u kome je sada bilo znatno više Slovena nego ranije), što je doprinelo jačanju vlasti monarha. Slovensko pitanje je razdiralo monarhiju, a tome nije ni pomogla formalna aneksija Bosne i Hercegovine 1908. godine, koja je izazvala komešanja u Sloveniji, Hrvatskoj i BiH. Hrvatski i bosanski nacionalisti održavali su intenzivne veze sa Srbijom. Ideja o stvaranju jedinstvene Jugoslavije postala je popularnija nego što je to bila ranije. Međutim, ostvarivanje te ideje značilo je raspad Austrougarske. Prestolonaslednik Franc Ferdinand je postao vođa struje koja se zalagala za preventivni rat protiv Srbije, njenu aneksiju, ali i aneksiju i turske Makedonije i puteva ka Solunu. U takvoj konstelaciji Austrougarska je 1912. godine donela zakon o znatnom povećanju vojske, spremajući se za Veliki rat i novu podelu sveta.

Što se tiče drugog srpskog suseda, Turske, ona „je bila polukolonija stranog imperijalizma i arena na kojoj su se borile imperijalističke sile, takmičeći se među sobom“ (Tarle, 2008: 618). Turskom je gospodario strani kapital, u najvećoj meri francuski, ali je bilo sve veće prisustvo i nemačkog kapitala. Nezadovoljna stanjem u državi, grupa oficira je 1908. godine izazvala mladotursku revoluciju, kojom je vraćen ustav iz 1876. godine, a pokušalo se i sa gušenjem nacionalnih pokreta, tvrdnjom da u Turskoj nema posebnih narodnosti – u njoj su svi Osmanlije. Revoluciju su iskoristile Bugarska i Austrougarska. Bugarska je proglasila

potpunu nezavisnost od Turske, a Ferdinand uzeo titulu bugarskog cara, dok je Austrougarska anektirala Bosnu i Hercegovinu. Usledili su i balkanski ratovi o kojima će biti više reči u razmatranju unutrašnjeg okruženja Srbije.

Na kraju, možemo konstatovati da su na evropskom kontinentu stvorena dva suprostavljena saveza: Antanta, koju su činile kolonijalne sile (Engleska, Francuska i Rusija) koje su želele da zadrže *status quo* i koje su u Nemačkoj videle pretnju, i savez Nemačke i Austrougarske koje su zahtevale novu podelu sveta. U takvim uslovima, Austrougarska je iskoristila atentat u Sarajevu 1914. godine na svog prestolonaslednika Franca Ferdinanda, i podstaknuta od Nemačke, objavila rat Srbiji. U zaštitu Srbije ustala je Rusija, a spiralom sukoba su u rat uvučene i zemlje saveznici i tako je počeo Prvi svetski rat. Prvi svetski rat je trajao do 11. novembra 1918. godine, kada je potpisano primirje, dok je zvaničan Versajski mir potpisan 28. juna 1919. godine. Rat, koji je do Drugog svetskog rata nazivan Velikim, odneo je preko 37 miliona žrtava i promenio kartu Evrope i sveta kao nijedan pre njega. Pored ogromnih ljudskih žrtava, rat je doneo i neverovatna razaranja - Bogart (prema: Broadberry & Harisson, 2005: 28) je direktne i indirektne troškove Prvog svetskog rata procenio na 337 milijardi i 846 miliona američkih dolara. U vihoru rata, nestala su četiri carstva (Nemačko, Austrougarsko, Rusko i Otomansko), a na njihovim razvalinama su nastale nove države, među kojima je i Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca.

Naučno-tehnički globalni kontekst. Nauka i tehnologija su u posmatranom periodu nastavile da se vrtoglavo razvijaju. Vredi napomenuti, da koliko god je razvoj kapitalizma u ranijem periodu „gurao“ nauku i tehnologiju, kako bi se proizvodilo brže, jeftinije i masovnije, u ovoj fazi dolazi do tzv. „truljenja kapitalizma“ i do „razvitka parazitizma“. Kapitalizam je već počeo kočiti tehnički progres. Tako su, na primer, gasne kompanije, u mnogim slučajevima, ometale elektrifikaciju gradskog osvetljenja. Slično je bilo i u kreiranju novih proizvoda ili načina proizvodnje. Tarle (2008: 558) navodi primer „američkog sindikata za boce, koji je kupio patent, za novopronađenu mašinu za boce, ali ga nije hteo upotrebiti, da ne bi obesenio stari uređaj“. Bez obzira na opisanu pojavu, ovaj period odlikuje razvitak metalurgije koja se primenjuje u izgradnji železnice, čeličnih brodova i vojne industrije, koja se pripremala za Veliki rat. Neverovatna je ekspanzija železnice, koju smo predstavili u Tabeli broj 7, koja je omogućila

brži prevoz ljudi i robe, u potpunosti promenivši privredu i način života civilizovanih država.

Tabela broj 7: Širenje evropske železničke mreže u hiljadama milja (prema: Tarle, 2008: 428)

	1870. godine	1900. godine	1910. godine
Velika Britanija	25	35,2	37,6
Francuska	18	42,8	49,4
Nemačka	19,6	51,4	61,1
Rusija (u Evropi)	11,2	48,1	59,5
Austrougarska	9,6	36,9	44,4
Italija	6,1	15,8	17
Cela Evropa	105	283,5	333,9

Tomas je 1879. godine pronašao način za eksploataciju fosfornih ruda, što je omogućilo iskorišćavanje novih oblasti. Laval (1883) i Parsons (1884) su konstruisali parnu turbinu-motor, koja u odnosu na parnu mašinu troši manje goriva. Revoluciju u proizvodnju i transport unosi pronalazak iz šezdesetih godina XIX veka, koji je devedesetih ušao u široku praktičnu upotrebu – motor sa unutrašnjim sagorevanjem. Na osnovu ovog pronalaska Dajmler i Benc su kreirali 1885. godine prve automobile koje pokreće benzin. Automobil je ušao u masovnu proizvodnju početkom XX veka, kada je počeo i brz razvitak avijacije“. To je dovelo i do povećanja značaja i potrošnje nafte. Primera radi, svetska proizvodnja nafte (u hiljadama barela) je skočila sa 5799, koliko se proizvodilo 1870. godine, na čak 215292, koliko se proizvodilo 1905. godine (prema: Tarle, 2008: 430). Tramvaj je konstruisan 1879. godine i odmah je ušao u upotrebu u mnogim svetskim gradovima. Dalji pronalasci su u velikoj meri vezani za električnu energiju: 1881. je izgrađena prva hidrocentrala na Nijagarinim vodopadima, 1882. godine je pronađen način prenošenja električne energije na daljinu, a ne možemo zaobići ni doprinos Nikole Tesle na ovom polju, koji je 1883. godine izumeo motor na principu obrtnog polja naizmjenične struje. Ni ovaj period nije zaobišao usavršavanje vojne tehnike, od koje bi izdvojili pronalazak brzometne puške (puške sa šaržerom) „kojom se osamdesetih godina naoružava većina evropskih vojski“ (Tarle, 2008: 432), dok je 1884-85. godine usavršena proizvodnja bezdimnog

baruta. Na polju zdravlja, vredi pomenuti da je vakcina protiv besnila pronađena 1885, protiv kolere 1892. godine, dok je Rendgen otkrio X zrake tri godine kasnije. Telegraf koji je već postojao, 1895. godine je usavršen u radio-telegraf, dok je Edison 1891. godine patentirao kinematograf. Prvi let avionom su izvela braća Rajt, 1903. godine i time ušli u istoriju vazduhoplovstva, dok je prvi let cepelina izveden tri godine ranije. Kraj ove epohe obeležila su neverovatna dostignuća na polju fizike: 1903. godine Anštajn je formulisao posebnu teoriju relativiteta, dok je 1910. godine Plank formulisao kvantnu teoriju. Ovaj period do početka Prvog svetskog rata je obeležilo toliko pronalazaka na svim poljima, da je poznat kao II industrijska revolucija, koja je u potpunosti promenila način života modernog čoveka i pred njega stavila velike izazove u vidu brojnih obrazovnih potreba.

Dominantni pogledi na obrazovanje. U ovom periodu još uvek postoje uticaji Pestalocija i Herbarta, čiji odjeci će postojati do Prvog svetskog rata. Iako XIX vek Herbartu stvara veliki broj pristalica („herbartovaca“), kraj XIX i početak XX veka donosi brojne kritike njegovog učenja, a pedagogija postaje vrlo dinamična nauka, koja sintetiše različite filozofske, religijske, psihološke i biološke teorije i dostignuća. Vredni napomenuti da je ovo period ekspanzije i osamostaljivanja psihologije, čiji pionir Vilhelm Vundt otvara u Lajpcigu 1879. godine prvu psihološku laboratoriju. Krajem XIX i početkom XX veka, pedagogima je na raspolaganju ceo arsenal novih psiholoških pristupa „počev od strukturalizma Vilhelma Vundta, preko funkcionalizma, bihejviorizma do psihoanalize i eksperimentalne psihologije” (Petrović, 2015: 36). U isto vreme, u filozofiji cvetaju pozitivizam, pragmatizam, empirizam i utilitarizam. „Osnovna škola je u 19. veku dobila na masovnosti i uniformnosti, težila je sistematizaciji i zakonskoj uređenosti i podržavljenju, koje je i najveći uspeh reformi iz tog perioda. Međutim, ono što je u 19. veku bila neophodnost, postalo je njena slabost u 20. veku. Naime, država je svojim potrebama natkrilila sve institucije obrazovanja, državnim potrebama podredila je rad škola, na neki način ih je uniformisala i ovlašćeno, inspekcijama i nadzorom komunicirala je sa školama“ (Petrović, 2015: 17). Reakcija na ovakvo stanje je bila masovna i burna, ali nije bila jedinstvena, uniformna. Radilo se o pravoj eksploziji različitih pedagoških mislilaca, koji su kreirali vlastite poglede na obrazovanje, kao reakciju na rigidnost aktuelne teorije i prakse. Ovaj period u pedagogiji je poznat pod nazivom reformni pokreti, a njihni predstavnici su, prema mišljenju koje iznosi Petrović (2015: 4) svoj teorijski oslonac imali u filozofskim

i spiritualističkim teorijama (na primer, Djui, Štajner i Kej), u psihološkim teorijama (Nil), u medicini (Montesori, Dekroli), dok se najveći broj pedagoga bavio drugačijim načinom organizacije rada škole (Klapared, Parkherst, Virt i drugi).

Pedagoški pravac koji je uneo novi polet na obrazovnu scenu je radna škola, sa Keršenštajnerom kao najznačajnijim predstavnikom. Radna škola se javlja u više pravaca, kojima je zajedničko odbacivanje paradigme pasivnog učenika, kao receptivnog objekta delovanja didaktičara, i stavljanje u svoj fokus aktivnost učenika, kroz koju on stiče i primenjuje znanja. U ovom periodu se uobličava i Djuijeva pedagogija pragmatizma, koja odbacuje postojanje objektivne istine, već za istinito smatra ono što je korisno za pojedinca. U pedagogiji se zalagao za problemsku nastavu, odnosno smatrao je da je aktivno rešavanje nekog problema put kojim se znanje konstruiše. Jer, „dok je Herbartova pedagogija tražila odgovor na pitanje ‘šta treba da radi nastavnik’, početkom 20. veka će se pojaviti pedagogija Džona Djuija koja će tragati za odgovorom na pitanje ‘šta treba da radi učenik’” (Trnavac, 2004: 30). U pogledu moralnog vaspitanja Djui polazi od toga da „moralna pravila treba da se razmatraju u okviru posebnih specifičnih situacija u odnosu na njihove posledice“ (Zorić, 2015: 56). Za njega ne postoji apsolutno ‘dobro’ – u procesu vrednovanja se traži sadašnje ‘dobro’. „Vrednovanje je tekući proces, ne za ustaljene ishode, već uopšte za smisleno življenje“ (Zorić, 2015: 57). Djui, kao kritičar doba u kojem je živeo, primećuje da prelaz od prosvetiteljske koncepcije vaspitanja ka nacionalnoj rezultira da „cilj vaspitanja više nije ‘čovjek’, već ‘građanin’“ (prema: Ilić, 2010: 13).

U ovom periodu javlja se i individualna pedagogija, kao reakcija na zahteve herbartarijanskog učenja o potrebi uklapanja pojedinca u grupe, klase, države i nacije. Svako dete je individua po sebi i zahteva posebne sadržaje, tempo i metode vaspitavanja. Ovaj pravac se u velikoj meri oslanja na ranija shvatanja Rusoa o prirodi deteta i njegovom pravu na individualni razvoj i različitost.

Ali početkom XX veka, bilo je i suprotnih pedagoških pravaca, kao što je na primer, socijalna pedagogija. „Za Paula Natorpa, kao jednog od predstavnika socijalne pedagogije, škola je ‘socijalna ustanova’ koja snagom pravila vaspitava volju i nameće zahteve zajednice“ (Trnavac, 2004: 29).

Ne treba zaboraviti da je, u ovom periodu, radnički pokret doživljavao svoj uspon i da nije zanemarljiv uticaj socijalističke i ruske revolucionarne misli na obrazovanje.

Svoj uspon i razvijanje nastavljaju koncepcije obrazovanja odraslih. Savićević (2006: 105) smatra da se „Engleska u prvim decenijama XX veka javljala kao inspirativna sredina u brojnim akcijama obrazovanja odraslih. Javlja se nova filozofija obrazovanja odraslih, oslonjena na principe *humanizma* i *doživotnog* učenja“. U Americi, na prelazu iz XIX u XX vek doktorira Torndajk, čija je zasluga „što je u andragogiju uveo i praktično primenio pozitivističku paradigmu“ (Savićević, 2000: 216). Ipak, mora se priznati da je u ovom periodu, bar što se tiče obrazovanja odraslih, praksa išla znatno ispred teorije, koja je značajnije uzela maha u periodima koji slede.

3.2. Operativno okruženje „sistema” obrazovanja odraslih u Srbiji (1878–1918)

Društveno – ekonomsko okruženje. Posle sticanja nezavisnosti 1878. godine, Srbija se, sa knezom Milanom Obrenovićem na prestolu, koji nastoji da vlada apsolutistički, sve više u spoljnoj politici okreće Austrougarskoj. S jedne strane, Berlinski kongres je doneo nesumnjiv uspeh Austrougarske, a sa druge, Srbija je doživela veliko razočarenje u rusku diplomatiju, naročito u ruski stav u San Stefanu. Dvojna monarhija podržava dinastiju Obrenovića i blagonaklono gleda na proširivanje Srbije na jugu, dok im Milan daje određene ruke po pitanju Bosne i Hercegovine, daje im razne privredne koncesije i potiskuje ruski uticaj u Srbiji na račun austrougarskog. Vlada liberala, na čijem se čelu nalazio Jovan Ristić, kao da je bila liberalna samo po imenu, jer „liberali na vlasti, zazirući od narodnih masa, veoma brzo pokazuju svoj konzervativizam te nastavljaju sa birokratsko-policijskim metodama upravljanja. Pritisak na seljaštvo i uopšte radne mase i njihova ekonomska eksploatacija su nesmanjeni, a to dovodi do daljeg zaoštavanja” (Ćunković, 1971: 124). Uslov srpske nezavisnosti u Berlinu, bilo je potpisivanje trgovinskog ugovora sa Austrougarskom i izgradnja železničke pruge od austrijske do turske i bugarske granice. Ristić je bio protiv takvog, po Srbiju izuzetno nepovoljnog trgovinskog sporazuma, pa ga je knez Milan smenio i od tada se oslanjao na naprednjake. Tada se na srpskoj političkoj sceni javljaju i radikali sa

Pašićem na čelu, proruski orijentisani, sa idejom oslobađanja srpskih teritorija i savezom sa Crnom Gorom i Bugarskom. Knez Milan je sa Austrougarskom potpisao tajnu konvenciju na deset godina sa dosta upitnih i problematičnih tačaka, kao što je, na primer, da Srbija „bez prethodnog sporazuma sa Austro-Ugarskom neće pregovarati ni zaključivati politički sporazum s drugom kojom vladom“ (prema: Ćorović, 2012: 645). Shodno potpisanoj konvenciji, Srbija je 1882. godine proglašena za kraljevinu, što nije uspelo da zataška probleme vezane za njenu obavezu da izgradi železnicu na svojoj teritoriji. Naime, „u zimu 1881. godine došlo beše do bankrota akcijskog stranog preduzeća Generalne unije, sa kojom je vlada bila sklopila ugovor o građenju železnice i kojoj je dala blizu četrdeset miliona dinara obveznica“ (Ćorović, 2012: 646). Ali, uprkos tome, „Beograd je 20. avgusta 1884. godine dobio vezu sa evropskim železničkim saobraćajem“ (Milić, 1995: 232).

Vredi pomenuti da se politički život u Srbiji još više zakomplikovao „posle 1881. godine kada se, nakon iznuđenog Zakona o zborovima i udruženjima, razne dotadašnje političke grupe organizuju i formalno kao političke stranke“ (Ćunković, 1971: 124).

Godinu dana nakon proglašenja Kraljevine Srbije, 1883. godine izbila je Timočka buna, koju je kralj Milan iskoristio da se obračuna sa radikalima koji su dobili izbore za Narodnu skupštinu te godine. Uprkos radikalskoj pobedi, on je formiranje vlade poverio Hristiću, a ne Pašiću i raspustio je Skupštinu. Ta mera, kao i odluka da se od naroda pokupe stare puške izazvala je Timočku bunu, koju je Milan uz pomoć vojske ugušio u krvi, a tokom koje su vođe radikala prebegle u Bugarsku koja im je pružila podršku.

Kralj Milan je 1885. godine, nakon prisajedinjenja Istočne Rumelije Bugarskoj, a kivan zbog bugarskog pomaganja Pašiću i zbog tzv. bregovske afere, tražeći vraćanje na *status quo*, objavio rat Bugarskoj. Rat je već desetak dana po objavljivanju bio izgubljen, a bugarska vojska je zauzela Piroat. Zalaganjem Austrougarske, sklopljen je mir u granicama pre objavljivanja rata.

Sledio je mučan razvod sa kraljicom Natalijom tokom 1887. i 1888. godine, pun nepromišljenih dela i nastupa, koji su trajali duže od samoga razvoda, zbog kojih je kralj Milan dodatno gubio svoj mali ugled u narodu. Pomenućemo samo

progon kraljice Natalije sa teritorije Srbije uz pomoć policije 1891. godine, koji su pratile demonstracije njenih pristalica i koje je glavom platilo nekoliko ljudi, a nekoliko je bilo ranjeno. Kralj Milan je pokušao da „zabašuri“ kroz novi saziv Skupštine i izmene ustava 1888. godine, kojim „se ostvaruju osnovni principi buržoaskog parlamentarizma (narodna skupština kao zakonodavno telo, opšte pravo glasa, građanske slobode, samouprava i dr.)“ (Ćunković, 1971: 125). Iznenada, na proslavi Dana proglašenja kraljevine, 1889. kralj Milan je abdicirao, određivši namesništvo do punoletstva njegovog sina Aleksandra. Ovim je počelo, u spoljnoj politici, približavanje Srbije Rusiji, a Rusija ju je, razočarana u Bugare, rado prihvatila, obećavši da će sprečiti aneksiju BiH, kao i da će raditi u korist Srpskog proširenja u pravcu Vardara. Aleksandar Obrenović, iskoristivši sukobe koji su nastali nakon smrti jednog od namesnika, 1893. godine je izvršio državni udar, i proglasivši sebe punoletnim (imao je 17 godina) preuzeo vlast. O vladavini poslednjeg Obrenovića, Ćorović (2012: 660) se vrlo negativno izrazio: „njegova vladavina bila je samo niz dugih kriza, koje su se pre ili kasnije morale završiti katastrofom“. U te krize možemo ubrojati: vraćanje kralja Milana u zemlju (uprkos njegovom ranijem progonu) i davanje mu funkcije vrhovnog komandanta vojske; ukidanje Ustava iz 1888. godine; odlikovanje Benjamina Kalaja, austrijskog ministra za BiH, lentom Belog orla; proganjanje radikala posle neuspelog Ivandanjskog atentata na kralja Milana, 1899. godine; brak iz ljubavi sa Dragom Mašin 1900. godine, udovicom dvanaest godina starijom od kralja, s prilično problematičnom prošlošću i kasnije isceniranom lažnom trudnoćom; često menjanje uporišta u spoljnoj politici, sa Austrije na Rusiju i obrnuto, u skladu sa ličnim interesima, i na kraju, poslednji državni udar od marta 1903. godine, kada je na 45 minuta ukinuo Ustav, raspustio Skupštinu i Senat. Vladavina kralja Aleksandra, kao i cela dinastija Obrenovića je okončana u krvi, u maju 1903. godine, kada je grupa oficira upala u dvor i na vrlo surov način ubila kralja Aleksandra i kraljicu Dragu, predsednika vlade, ministra vojnog i kraljičinu braću.

„Narodna skupština je nakon ovoga dovela na presto Petra Karađorđevića i, uz izvesne izmene vratila Ustav iz 1888 godine. Faktički, to je označavalo da je buržoazija kao vodeća društvena snaga uz pomoć radnih masa okončala svoju borbu sa apsolutizmom i dovela do uspostavljanja buržoasko-parlamentarne monarhije. Istovremeno, napuštena je austrofilaska politika i ponovno oživljena nacionalno-oslobodilačka misija na Balkanu“ (Ćunković, 1971: 125). Kralja Petra I

Karadorđevića su po preuzimanju srpskog prestola dočekali brojni izazovi – zbog ubistva prethodnog kralja od strane oficira koji su mu položili zakletvu, Engleska je prekinula diplomatske odnose sa Srbijom; Bugarska je pokrenula Ilindenski ustanak u južnoj Makedoniji 1903. godine; negativnim odnosom Austrougarske i Nemačke prema Srbiji – prema rečima čuvenog Bizmarka, izrečenim još 1879. godine, Srbija je „kamen spoticanja na putu Austrije“ (prema: Ćorović, 2012: 674). Pošto je i Crna Gora bila u vrlo sličnoj situaciji, Srbija i Crna Gora su međusobnim odnosima od 1904. unele i tačke solidarnosti u slučaju okupacije, od bilo koje strane sile, a u toj opasnosti su videle prvo Austrougarsku. Ovom savezu se približila i Bugarska strahujući od austrijske ekspanzionističke politike u pravcu istoka, potpisujući i carinski savez sa Srbijom. Ovaj savez je bio povod da Austrougarska objavi 1905. godine „carinski rat“ Srbiji i da prestane da od nje uvozi svinje, što je Srbija iskoristila našavši druga tržišta na koja je izvozila, ovoga puta mesne prerađevine, a ne žive svinje, čemu je prethodilo otvaranje brojnih klanica po Srbiji i pokretanje mesnoprerađivačke industrije. Srbija je počela da se modernizuje u svim aspektima. „Modernizacija poštanske službe takođe je pratila poboljšanje u saobraćaju, od koga je dobrim delom i zavisila: broj poštanskih stanica u 1906. dostigao je 1425 a telegrafskih 174. Telegrafske linije su 1906. iznosile samo 3439 km, a 1914. već 7860. Telefonska linija je iznosila tek 1448 km, sa 45 državnih i 1705 privatnih pretplatnika” (Milić, 1995: 233). Nažalost, i u pogledu saobraćaja, Srbija je i dalje zavisila od svog moćnog suseda, jer „najvažniju ulogu u dunavskom saobraćaju igralo je i dalje Austrijsko parobrodsko društvo“ (ibidem).

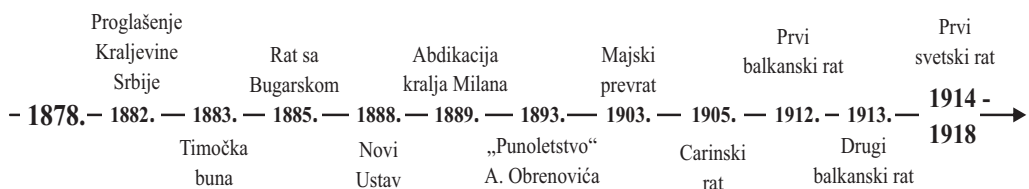
Aneksija Bosne i Hercegovine 1908. godine, uprkos negodovanju većine velikih sila (osim Nemačke) i dinamične srpske diplomatije, nije donela Srbiji ništa osim revolta i shvatanja da dok je Austrougarske, neće biti ni srpskog nacionalnog ujedinjenja. S obzirom na to da je Srbija izbegavala da prizna ovu aneksiju, dvojna monarhija je pretela ratom, što je uz posredovanje velikih sila, i na kraju srpskog priznanja aneksije izbegnuto. Uvod u Balkanske ratove bila je odluka mladoturskog režima da odbaci integraciju države po verskoj osnovi (islam) i da to bude nacionalna pripadnost otomanskom carstvu. Ovo je izazvalo ustanak Albanaca, koji su u prethodnom režimu imali povlastice, a usledio je 1911. godine i italijansko – turski rat oko Tripolija. Iako se Italija trudila da ovaj rat ograniči na područje Afrike, svaki rat sa Turskom i njeno komadanje davalo je podsticaja

balkanskim narodima. Brzo je sklopljen savez između Srbije, Crne Gore, Bugarske i Grčke, uperen protiv Turske. U međuvremenu, Albanski ustanak je urodio plodom i oni su dobivši veliku autonomiju, kao pobednici ušli sa oružjem u sva glavna mesta kosovskog vilajeta. Nastao je pokolj hrišćana u Beranama i Kočanima. Crnogorski kralj Nikola je molio saveznike za pomoć, a 24. septembra 1912. godine je objavio rat Turskoj, čime je počeo Prvi balkanski rat.

Za ovaj rat Srbija se odlično pripremila, i kako to kaže Ćorović (2012: 695): „odkad postoji, nije sigurno nikad bila u boljem stanju“, tako da su zavladaali „bez muke celim Kosovom i Starom Srbijom, i njeni odredi izbili su već 5. novembra preko Albanije na more“ (Ćorović, 2012: 696). Pod velikim pritiskom Austrije, a malo manjim pritiskom Italije, Srbija je morala da se odrekne izlaza na more, jer je u Valoni stvorena Albanska država krajem novembra 1912. godine. Mir sa Turcima je potpisan 18. maja 1913. godine, nakon čega je trebalo pristupiti podeli teritorija. Za podelu osvojenih teritorija Bugarska je podstaknuta Austrijom želela za sebe granice po meri Sanstefanskog mira, pa su Srbija, Grčka i Crna Gora, kojima se pridružila i Rumunija, koja je želela da se okoristi raspadom Turske na Balkanu, sklopile sporazum, koji je stupio na snagu po napadu bugarskih snaga na srpske i grčke položaje, bez objave rata, u noći između 16. i 17. juna 1913. godine. Tako je počeo Drugi balkanski rat.

Srbi i Grci su odbili Bugarske napade i krenuli u kontraofanzivu, na šta su Bugari zatražili mir, koji je potpisan u Bukureštu. Austrija je htela da pomogne Bugarskoj, ali kako je Nemačka pomagala Grčku i Rumuniju, morala je da ostane po strani. Međutim, potpisivanjem Bukureštanskog mira, nije nastao mir za Srbiju. „Podbadani i pomagani od Austrije i naročito od Bugara, Albanci su u septembru 1913. izvršili upad u Srbiju i zauzeli Debar, Ohrid i Strugu i uzbunili Arnaute sa srpskog područja. Kada je srpska vojska na taj upad odgovorila odmazdom i prebacivši napadače prekoračila albansku granicu, uputila je bečka vlada Srbiji, posle ranijih opomena, verbalnu notu ultimativnog karaktera 4. oktobra, tražeći da se vojska povuče u roku od osam dana“ (Ćorović, 2012: 700). Beograd je odmah udovoljio zahtevima Beča, a ovo je bio još jedan od pokušaja austrijske vlade da dođe do preventivnog rata protiv Srbije, kojim bi pokušala da reši ili bar odloži rešavanje svojih unutrašnjih protivrečnosti. Naime, „opšte je uverenje bilo i kod

prijatelja i kod neprijatelja, da se Austro-Ugarska nalazi pred raspadom. U njoj je nekoliko narodnosti, i to glavnih, vodilo međusobnu borbu: Česi i Slovenci sa Nemicima, Srbi, Hrvati, Rumuni i Slovaci s Mađarima, Poljaci s Rutenima, Talijani s Nemicima, Hrvatima i Slovencima. Unutra je sve vrilo“ (Ćorović, 2012: 707). U takvoj konstelaciji, u vremenu kada su atentati postali svakodnevnica, kojima nisu pribegavali samo nihilisti već i narodni poslanici, Gavrilo Princip je u Sarajevu, 1914. godine ubio nadvojvodu i prestolonaslednika Austrougarske monarhije Franca Ferdinanda. Srbija je istog trenutka u bečkim krugovima označena kao organizator i vinovnik ovog događaja. Upućen joj je ultimatum koji ona nije mogla da prihvati, a da ne pogazi svoju nezavisnost. Srbija je odbila ultimatum, na šta je Austrougarska objavila rat Srbiji, a odmah zatim, Nemačka Rusiji, pravdajući se mobilizacijom koji je Rusija sprovodila uz konstataciju da ne može ostati ravnodušna prema sudbini Srbije. U rat se kao saveznica Rusije uključila Francuska, koju je preko neutralne belgijske teritorije napala Nemačka. U zaštitu Belgije se uključila Engleska i „tako se još tokom jula meseca zapalilo više od dve trećine Evrope. Svetski rat je počeo u svoj svojoj žestini“ (Ćorović, 2012: 711). Tokom Prvog svetskog rata Srbija je pretrpela ogromna razaranja, izgubivši pri tome 28% populacije zabeležene na popisu 1914. godine. Kao jedna od zemalja pobednica u Prvom svetskom ratu, Srbija ulazi u zajednicu sa drugim južnoslovenskim narodima, u Kraljevinu Srba, Hrvata i Slovenaca, formiranu 1. decembra 1918. godine, pod dinastijom Karađorđevića. „Nova država nastaje u atmosferi sukoba, u prilikama uzburkanim spolja i iznutra, uz suprotstavljene i različite interese država i naroda, velikih i malih, izvan i unutar granica prve jugoslovenske države“ (Bralić, 2016: 17). Stvaranjem ove državne zajednice Srbija gubi nezavisnost, a novostvorena država odmah biva opterećena nerešenim nacionalnim pitanjima svojih konstitutivnih naroda.



Shema broj 21: Značajni događaji u Srbiji u periodu (1878–1918)

Dominantni pogledi na obrazovanje. „Početkom 20. veka, kada je sistem obrazovanja u Evropi narastao do razmera koje su mu pružale mogućnosti za uspešnu međunarodnu, pre svega evropsku komunikaciju različitog nivoa, Srbija je to rado koristila. Takvi trendovi se mogu zapaziti čak i pre 20. veka“ (Petrović, 2015: 7). Dakle, u doba započinjanja evropskih reformnih pokreta u pedagogiji, ni Srbija nije bila pasivna i to zahvaljujući svojim pitomcima koji su visoko obrazovanje stekli u Evropi, iz koje su se vratili sa novim, reformističkim idejama. Iako je u Srbiji u to doba vladalo herbartijanstvo, prve rasprave o radnoj školi „pokrenuo je 1881. godine Mihailo Valtrović, vladin poslanik i profesor Velike škole, koji je u svom izlaganju pred Narodnom skupštinom ukazao na više pozitivnih efekata planske obuke učenika u ručnom radu“ (Ilić Rajković, 2013: 1). Ovaj govor u Skupštini nije imao naročitog efekta, pa Ilić Rajković (ibidem) za početak ovog pokreta u Srbiji navodi godinu objavljivanja članka Sretena Adžića, pod nazivom „Ručni rad u muškoj osnovnoj školi“, objavljen 1886. godine. Pored Adžića, nosioci ovog pokreta su bili Jovan Miodragović i Jovan S. Jovanović. Miodragović je „u svoj osnovni stav uzidao podjednako pozitivistički evolucionizam i empiričku psihologiju“ (Jovanović, 1939: 10), slično kao i Adžić, a obojica nisu „naišli na povoljan prijem kod herbartovaca, ali nisu ostajali bez odziva“ (Jovanović, 1939: 11). Ručni rad je kao obavezan predmet uveden u osnovne škole 1898. godine, ali su ga učitelji nerado prihvatili i adekvatno sprovodili (Ilić Rajković, 2013). Međutim, oni učitelji koji su to radili sa voljom i razumevanjem, postajali su primeri dostojni poštovanja.

Možemo konstatovati, da na području pedagogije u Srbiji vlada herbartarijanski pogled na obrazovanje i vaspitanje. Jovanović (1939: 11) ističe da „nosilac herbartarijanstva u Srba nije jedan čovek nego čitava grupa pedagoga, toliko pouzdanih u primeni i daljem razrađivanju principa herbartovske pedagogike da je vrlo teško označiti među njima najznačajnijega“. Ipak, u ovom periodu, kao predstavnike većinske pedagoške misli možemo izdvojiti Vojislava Bakića, utemeljivača pedagogije kao naučne discipline koja se izučavala na beogradskoj Velikoj školi.

U pogledima na obrazovanje odraslih dominira koncepcija narodnog prosvetavanja. Oko ovoga termina su se, u tom periodu, javljale brojne terminološke rasprave oko ove koncepcije „da li usvojiti termin ‘narodno prosvetavanje’ ili

‘društveno prosvjeđivanje’, i usvaja se prvi, jer njegova suština sadrži etički i socijalno politički ‘kolorit’“ (Samolovčev, 1963: 103). Popović (1922: 2) govoreći o ovoj koncepciji kaže: „prosvjeđivanje znači, dakle, svestrano razvijanje sposobnosti svakoga čoveka i telesnih i duševnih, da bi mogao učestvovati u privrednom, društvenom i kulturnom životu svoga naroda i svoga vremena“. Iako je kao koncepcija dominantno, u organizacionom smislu ono, u posmatranom periodu, nije dovoljno sistematizovano, o čemu govori i Dinić (1934: 19): „naše narodno prosvjeđivanje (...) svuda je nicalo kao nezrela industrija, ali svuda nije uspevalo. Negde smrklo a ne osvanulo. A negde osnovano pa tu i ostalo. Pojavili su se kao njegovi spasioci najveći špekulanti, kojima je mesto samo na nekoj berzi ili nekom vašaru. (...) Proglasili su se za narodne prosvetitelje i oni koje treba prosvjeđivati i za obaveštače oni, koje treba obaveštavati“.

Važno je napomenuti da će se u Srbiji pored dominantne koncepcije narodnog prosvjeđivanja, u određenoj meri, sa sve većom kritikom postojećeg režima, reflektovati i pogledi ruskih revolucionarnih demokrata, kao i pogledi socijalista na vaspitanje i obrazovanje. Naime, „savremeni radnički pokret u Srbiji krajem XIX i u prvim decenijama XX veka izrastao je iz radničkih organizacija koje su imale širi obrazovni i kulturni karakter“ (Savićević, 2000: 269). Najznačajniji predstavnici socijalističke obrazovne misli u ovom periodu su bili: Radovan Dragović, Dimitrije Tucović i Dušan Popović.

Sistem obrazovanja dece i omladine od 1878. godine do 1918. godine. Srbija je veliki deo svoje prosvetne energije u ovom periodu ulagala u delovanje na novoosvojene teritorije nakon srpsko-turskih ratova, odnosno na: pirotski, niški, vranjski i toplički okrug. U ovim krajevima je, za vreme turske vlasti, obrazovanje realizovano po manastirima, a od polovine XIX veka, u ovom smislu će početi da deluje i zvanična Srbija, u skladu sa svojim političkim programom, sukobljavajući se pritom sa obrazovnom aktivnošću Bugara. U školskoj 1879/80. godini, koja je prva redovna školska godina nakon poremećaja izazvanih ratom, u Srbiji, sa novoosvojenim teritorijama „ukupno ima 614 škola, 817 učitelja i 35939 đaka“ (Ćunković, 1971: 126), što je značajan napredak u odnosu na stanje pre jedne decenije. Za deceniju, broj osnovnih škola se skoro udvostručio, a broj đaka povećao za trećinu, ali nažalost, „samo deset procenata dece je obuhvaćeno školovanjem a pored toga veliko je osipanje u toku godine“ (Ćunković, 1971:

129). Iste školske godine, prosvetna inspekcija je utvrdila da svaka osnovna škola ima knjižnicu, čiji se knjižni fond kretao od dve knjige (neke o.š. u Kruševačkom okrugu), do varoške škole u Vranju sa 278 knjiga (prema: Vujisić Živković, 2017: 180-182).

Sledi reorganizacija ministarstva prosvete 1880. godine, kada je osnovan Glavni prosvetni savet i započeto izdavanje „Prosvetnog glasnika“. Glavni prosvetni savet je imao zadatak da ministru daje mišljenje o pitanjima i predmetima, koji bi mu se zakonom ili ministrovim aktom dali na razmatranje, izradu, izveštaj ili ocenu. Školska komisija, osnovana 1849. godine, koja je uspešno radila na ovom zadatku, spontano se ugasila početkom srpsko-turskih ratova 1876. godine, a nakon sticanja državne samostalnosti, osetila se potreba za jednim ovakvim telom.

Godine 1882. donet je potpuno nov, progresivan i nažalost, potpuno utopiistički Zakon o osnovnim školama, kojim se školovanje produžava na 6 godina, s tim što prva četiri razreda čine nižu, a peti i šesti razred višu osnovnu školu. Ovim zakonom je prvi put u Srbiji osnovna škola postala obavezna, a dat je i rok do 1890. godine da se ova zakonodavna rešenja sprovedu u život. Slažemo se sa Ilić (2010: 82) da je ovaj zakon „predstavljao *pravni osnov modernizacije obrazovanja* u Srbiji“, a ne smatramo slučajnim što je donet „istovremeno kada i slični zakoni u Engleskoj i Francuskoj“ (ibidem). Čini nam se da je Srbija, u želji da se što pre evropeizuje, precenila svoje snage, a možemo se složiti i sa Ćunkovićem (1971: 136) da „zahtev za obaveznim šestogodišnjim školovanjem u vremenu kada je tek nešto više od 10% dece obuhvaćeno tro i četvorogodišnjim školovanjem nije ni izdaleka mogao biti ostvariv“. Realniji je bio sledeći zakon, naslovljen kao Zakon o narodnim školama iz 1898. godine, kojim se zadržava obaveznost osnovne škole, ali se njeno trajanje skraćuje na četiri godine. Prvi put se zakonom spominju zabavišta za decu, a „pod narodnom školom podrazumeva se sistem škola koje se dele na niže i više. Niže narodne škole su zabavišta i osnovne, a više: građanske (odnosno produžne) i devojačke. Sve one mogu biti javne i privatne“ (Ćunković, 1971: 138).

Na kraju XX veka, u školskoj 1899/1900. godini, u Srbiji postoji ukupno 1101 osnovna škola, u kojima radi 1940 učitelja sa 102408 učenika, što znači da „u odnosu na 1879./80. godinu broj škola je skoro udvostručen, broj učitelja je porastao za dva i po puta, a broj đaka je skoro utrostručen“ (Ćunković, 1971: 153). Vredno

je pomena da su i na ovom polju počele da deluju institucije civilnog društva. Tokom srpsko-turskog rata, od januara do maja 1877. godine funkcionisao je „Engleski zavod za srpsku siročad“, na čijem tragu je 1879. godine u Beogradu osnovano „Društvo za pomaganje i vaspitanje sirotne i napuštene dece“. Štićenici ove škole su u njoj učili jedan zanat po izboru (stolarski, bravarski, obućarski, četkarski, korparski), osposobljavajući se tako za samostalni život. U istom pravnom statusu, ali sa drugim ciljem, 1893. godine osnovano je društvo „Kralj Dečanski“ sa zadatkom da radi na obrazovanju i vaspitanju gluvoneme i slepe dece. Tako je 1897. godine otvoren Zavod za gluvoneme u kome je težište rada na govornom osposobljavanju, uz davanje delimične osnovnoškolske nastave i praktičnog osposobljavanja za neki zanat.

Takođe, srednje obrazovanje omladine se u ovom periodu menjalo, ali ne linearnom linijom progresu. Što se tiče gimnazija, na početku analiziranog perioda – školske 1879/80. godine u Srbiji rade 3 potpune i 15 nižih gimnazija, kao i 7 dvorazrednih gimnazijskih realki. U ovih 25 pomenutih škola, radi 183 nastavnika, a uči 2546 učenika (od toga 148 učenica), a u međuvremenu, trajanje gimnazije je 1886. godine produženo sa sedam na osam godina. Pred kraj XIX veka, školske 1897/98. godine, broj potpunih gimnazija se značano povećao u odnosu na period pre dve decenije, sa 3 na 17, ali se broj nižih gimnazija smanjio sa 15 na 5. U pomenute 22 gimnazije, radi 397 nastavnika, koji podučavaju 6715 učenika. Uprkos poželjnoj segregaciji učenika i učenica, zbog nedostatka u potpunosti ženskih škola, ministarstvo prosvete je bilo prinuđeno da 1879. godine dozvoli zajedničko školovanje oba pola do III razreda gimnazije.

Konzervativni vladajući krugovi su krajem XIX veka (1898. godine) „pristupili reviziji zakonodavstva sa ciljem da smanje priliv širih slojeva u srednje škole i time umanje mogućnost njihovog aktivnijeg društveno-političkog delovanja. (...) Zakonom su obuhvaćene obe vrste srednjih škola (gimnazije i realke) i time je definitivno izvršeno njihovo objedinjavanje“ (Čunković, 1971: 167). Definisano je da srednje škole mogu biti: realne gimnazije (sa opšterealnim smerom), gimnazije (sa klasičnim smerom) i realke (sa specijalnim realnim smerom radi pripremanja za tehničku i druge stručne škole), kao potpune (sa osam razreda) ili nepotpune (sa 6 ili 4 razreda). „Ukupan broj srednjih državnih škola se ograničava na 5 potpunih i 6 nepotpunih, i svakoj od njih se određuje oblast (teritorija) sa

koje prima učenike i to isključivo muškarce, jer se školovanje ženskoj deci ponovo ne dozvoljava“ (ibidem). Država je ostavila mogućnost osnivanja i privatnih nepotpunih škola od strane okruga, gradova ili pojedinaca. Za andragogiju je značajan podatak da prilikom upisa u I razred učenici ne smeju biti stariji od 13 godina (do tada je uzrasna granica bila 15 godina), dok je gornja starosna granica za upis u V i VII razred 17, odnosno 19 godina. Do tada besplatno školovanje je ukinuto određivanjem upisnine i školarine. Ćunković (1971: 167) je mišljenja da „ovim odredbama, tj. smanjivanjem broja škola, snižavanjem starosnih granica kod upisa i uvođenjem plaćanja upisnine i školarine, išlo se nesumnjivo na otežavanje školovanja siromašnijim koje je trebalo orijentisati na građanske škole“.

Što se tiče stručnog obrazovanja u posmatranom periodu, ono nastavlja da se usložnjava pokušavajući da zadovolji potrebe rastuće privrede. U poslednjoj deceniji XIX veka, stanje zanatstva u Srbiji i potrebe za njegovim unapređenjem su takve, da ih tradicionalan način naučavanja više ne zadovoljava i zahteva angažovanje države, koja 1892. godine donosi Zakon o zanatlijskim školama. Zakon predviđa osnivanje državnih škola internatskog tipa, u koje se primaju učenici od 12-18 godina, starosti sa najmanje završenom osnovnom školom, koji, po završetku škole, dobijaju svedočanstvo sa kojima izučeni zanat mogu svuda upražnjavati prema zakonu o radnjama.

Država i u ovom periodu pokušava da reši svoje „većite“ probleme sa trgovačkom i poljoprivrednom školom. Nakon više neuspešnih državnih pokušaja, koje smo opisali u prethodnim poglavljima, da reši školovanje trgovačke struke, u nedostatku državnog rešenja, javila se 1881. godine privatna inicijativa, kada je Višek otvorio školu. Ova škola je „ne samo stajala pod državnim nadzorom, već je primala i državnu subvenciju. (...) Prijem u školu je vršen uz uslove da se ima završena niža gimnazija. Bila je planirana sa tri razreda, (...) radila je punih 12 godina i za to vreme je kroz nju prošlo oko 600 učenika“ (Ćunković, 1971: 181). Višekova škola je na ovaj način radila do 1892. godine, kada je država posebnim zakonom preuzima i ona nastavlja rad kao Državna trgovačka škola. Posle osam godina, 1900. godine, donet je Zakon o trgovačkoj akademiji, kojim je ova delatnost dignuta na još viši nivo, jer je za upis u ovu instituciju bilo potrebno završiti šest razreda gimnazije.

Što se tiče poljoprivrednih škola, 1882. godine je donet Zakon o nižim poljoprivrednim školama, a iste godine je u Kraljevu osnovana niža poljoprivredna

škola ratarsko-stočarskog smera, 1891. godine škola vinodelsko-voćarskog smera u Bukovu kod Negotina, dok je u Šapcu osnovana škola 1906. godine. Niže poljoprivredne škole su trogodišnje i internatski su uređene. U njih „se primaju učenici 14-18 godina starosti sa najmanje svršenom osnovnom školom, koji su ili državni pitomci ili se školuju o svom trošku. (...) Učenici su bili uniformisani, a disciplina je bila vrlo stroga“ (Ćunković, 1971: 185). Kako nabrojane škole nisu mogle da zadovolje sve obrazovne potrebe srpske poljoprivrede, 1898. godine donet je Zakon o osnivanju poljoprivrednih stanica, koje su trebale da se osnivaju u svakom okrugu sa oglednom ekonomijom na kojoj bi, između ostalog, postojala praktična poljoprivredna škola. U nju bi trebalo da dolaze mladići sa sela stariji od 16 godina koje uputi opština, uz uslov da znaju čitati i pisati. Besplatno školovanje je trajalo dve godine. Prva ovakva praktična škola je osnovana 1899. godine u Čupriji, a kasnije će se osnivati i u drugim mestima.

Sve veći broj ženske dece koje su roditelji želeli da školuju, poželjna segregacija učenika i učenica i sa tim povećan broj potrebnih učiteljica, doveli su do daljih izmena u radu Više ženske škole. Zakonom iz 1886. godine trajanje ove škole je povećano na šest godina, dok je učiteljski ispit bio obavezan za sve. Po ugledu na beogradsku, i u Kragujevcu je osnovana Viša ženska škola, a o povećanom obimu rada ovih škola govore i sledeći podaci: „viša ženska škola u Beogradu imala je šk. 1879/80. godine 293 učenice i 22 nastavnog osoblja. Školske 1889/90. je bilo u dvema postojećim školama: u Beogradu 520 učenica i 37 nastavnika, u Kragujevcu 165 učenica i 15 nastavnika, svega 685 učenica i 52 nastavnika“ (Ćunković, 1971: 174). Pored državne, postojala je i privatna inicijativa na ovom polju, od čega posebnu pažnju privlači Viši zavod za vaspitanje devojaka u Beogradu Ljubice Sladojević, osnovan 1894. godine.

Već smo ranije iznosili dileme oko pojedinih obrazovnih institucija, da li su one pedagoške ili andragoške, s obzirom na godine njihovih polaznika, a u tu grupu smo svrstali i bogosloviju, a kasnije smo je klasifikovali kao andragošku instituciju Tipa II, što bi značilo da im obrazovanje odraslih nije dominantna misija. Ova obrazovna institucija je, nakon bitnog momenta konstituisanja učiteljske škole, nekoliko puta reorganizovana u periodu koji trenutno posmatramo. Prva reorganizacija je izvršena 1886. godine, kada je predviđeno da njeno trajanje bude 3 godine, s tim da se upisuju učenici sa završenom punom

gimnazijom, bez obaveze prethodnog ispita zrelosti. Iz različitih razloga, ipak je sve ostalo po starom – škola je trajala 4 godine, a za upis se tražilo završenih pet godina gimnazije. Deset godina nakon ovog zakona (1896) donesen je novi Zakon o bogosloviji, koji je zapravo bio reforma u odnosu na prošli. On je „predvideo da u bogosloviju dolaze sa završenom osnovnom školom do 12 godina starosti, a da školovanje u njoj traje punih 9 godina uz potpun internatski život” (Ćunković, 1971: 175). Prva primena ovoga Zakona je zabeležena školske 1900/01, kada je počela sa radom devetogodišnja bogoslovija internatskog tipa, “Sveti Sava”.

Što se tiče učiteljskih škola, vredi pomenuti osnivanje druge učiteljske škole 1881. godine u Nišu. Slična je sudbina ovih škola sa bogoslovskim – zakonom iz 1886. godine ona je svedena na tri godine, da bi 1896. godine trajanje škole povećano na četiri godine, a oživljena je i prvobitna koncepcija o potrebi njenog internatskog uređenja. Da se ne radi baš samo o obrazovnoj instituciji namenjenoj deci vidimo i iz političkog delovanja njenih polaznika koji su doveli do različitih situacija i promene uređenja ovih škola. „Poznato je da su mnogi učenici beogradske škole aktivno učestvovali 1893. godine u oslobađanju Pelagićevom iz ludnice u koju su ga vlasti bile zatvorile” (Ćunković, 1971: 179-180), dok su učenici niške učiteljske škole (članovi tajnog đачkog socijalističkog društva „Žujović“) iz političkih razloga 1895. godine, pretukli i izbacili kroz prozor direktora škole. Zbog ovih dešavanja je zatvorena učiteljska škola u Nišu (1895), a beogradska premeštena u Aleksinac. Škola u Nišu je zamenjena osnivanjem učiteljske škole u Jagodini, 1898. godine, dok će se predviđena ženska učiteljska škola osnovati tek 1900. godine u Beogradu.

3.3. Obrazovanje odraslih u Srbiji (1878–1918)

U ovom poslednjem periodu srpske samostalnosti u XX veku, obrazovanje odraslih nastavlja da se razvija i da poprima obris, u nekim segmentima i elementima, razgranatog sistema.

Institucije kojima je obrazovanje odraslih blisko po funkciji, jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost, koje smo svrstali u organizacije Tipa III, već su prošle test vremena i nakon više

od pola veka postojanja, etablirale su se u srpskoj javnosti i postale sastavni i neotuđivi deo nacionalne kulture. Pri tome, mislimo na biblioteke, muzeje, pozorišta, kao i na sredstva masovne komunikacije: novine i časopise, koji u ovom periodu doživljavaju vrhunac svoje ekspanzije, kao i pažnje naučne i šire javnosti. Velika je zasluga Dimitrija Matića, što je na mestu ministra prosvete inicirao otvaranje biblioteka (čitaonica) u svim okružnim mestima, a već smo naglasili da je, na početku ovoga perioda, svaka osnovna škola imala biblioteku, sa različitim obimom fonda knjiga. Vrhunac uređenja ove oblasti imamo u *Pravilima o narodnim knjižnicama sa čitaonicama*, koje je 1904. godine doneo tadašnji ministar prosvete i crkvenih poslova Davidović. Prilikom čitanja i analize pomenutog dokumenta, treba imati na umu da „strateška i ‘policy’ dokumenta nisu samo tekstovi – oni kreiraju akciju, konstruišu pogled na svet, ističu probleme i promovišu rešenja (Saarinen, prema: Popović, Maksimović, 2012: 243). U tom kontekstu, vrlo je interesantan *Raspis svima učiteljima narodnih škola u Kraljevini Srbiji*, koji je bio preambula pomenutim *Pravilima*, u kojem ministar Davidović (1904: 3-4), potpuno u diskursu celoživotnog učenja kaže: „U nas se često govori i piše da znanje koje učenici steknu u osnovnoj školi nije dovoljno a nije ni trajno, ono brzo iščezne iz njihove svesti kad budu svršili osnovnu školu. Nije retko da se govori da su učenici u životu, i pored školovanja – nepismeni. Zbog toga se često pokreće i pitanje: šta sve da se uradi pa da se pismenost stečena za vreme učenja u školi prvo sačuva a potom i proširi?“. Kao jedan od odgovora na ovo pitanje, Davidović (1904: 4) kaže: „da se škola i učitelji postaraju za učenike da posle završena učenja u osnovnoj školi produže svoje usavršavanje i u životu čitanjem podesnih knjiga i novina. (...) Ono treće mislim da će se postići otvaranjem pri osnovnim školama knjižnica i čitaonica za narod. To pak mogu postići samo učitelji pomoću knjižnica i čitaonica za narod, koje će oni prvo osnovati pa onda njima i rukovati“. U samim *Pravilima*, precizira se prvim članom da „u svakom selu u kome ima narodne škole ustanovljava se narodna knjižnica sa čitaonicom“ (Davidović, 1904: 7), sa zadatkom koji je konkretizovan u drugom članu, a koji kaže da „zadatak je narodnih knjižnica: da šire prosvetu i pismenost u narodu i da vaspitavaju narod i pomažu mu u poznavanju i vršenju građanskih dužnosti“ (ibidem). Besplatnost korišćenja knjižnice je definisana članom 16, a član koji mu prethodi precizira ko su korisnici narodnih knjižnica, odnosno ko su čitaoci: „narodnom knjižnicom mogu se služiti svi učenici i učenice mesne narodne

škole kojima to odobre njihovi nastavnici, i svi pismeni meštani obojega pola onih sela koja ulaze u sastav dotične školske opštine“ (Davidović, 1904: 10). Sa andragoške tačke gledišta, vrlo su interesantne dužnosti čitalaca, a posebno ona koja predviđa da korisnik čitaonice „u podesnim prilikama uzajmljenu knjigu čita svojim ukućanima i ostalim svojim bližnjima, naročito onima koji nisu pismeni“ (Davidović, 1904: 11). Da se ipak ovde ne radi o andragoškoj utopiji, govore članovi 24 i 25 kojima se naglašava cenzura knjiga i kojima se precizira koje se knjige mogu naći u narodnim knjižnicama: „u narodnu knjižnicu mogu se uneti samo one knjige koje Ministar prosvete, u sporazumu sa Glavnim Prosvetnim Savetom, za ovo preporučiti, ili koje Ministar odobri po predlogu dotičnoga odbora za prosvećivanje“ (Davidović, 1904: 12), odnosno „Ministar prosvete izradiće spiskove knjiga: a) koje se *moraju* nabaviti; b) koje *treba* nabaviti; i v) koje se *mogu* nabaviti“ (Davidović, 1904: 12-13). Samolovčev (1963: 92) naglašava značaj čitaonica za radnički pokret, a kao najpoznatije izdvaja Radničku čitaonicu u Užicu i u Zlatskom rudarskom basenu.

U ovom periodu se otvaraju brojni muzeji, od kojih bi izdvojili: etnografski, prirodnjački, pedagoški. „Etnografski muzej u Beogradu je osnovan 1901. izdvajanjem Etnografskog odeljenja iz okvira Narodnog muzeja. Predlog i idejno-teorijsku osnovu za stvaranje muzeja u kome će se izučavati narodni život sastavio je istoričar Stojan Novaković“ (prema: <https://etnografskimuzej.rs/o-muzeju/istorijat/>). „Prirodnjački muzej u Beogradu je jedna od najstarijih srpskih nacionalnih ustanova. U Srbiji je jedini muzej takve vrste, a po bogatstvu i raznovrsnosti primeraka, postignutim rezultatima u oblasti muzeologije i nauke jedan je od vodećih prirodnjačkih muzeja u jugoistočnoj Evropi. Zvanično je osnovan 1895. godine, kao Jestastvenički muzej srpske zemlje“ (http://www.nhmbeo.rs/o_nama/o_muzeju.30.html). „Pedagoški muzej je jedna od najstarijih institucija ove vrste u Srbiji. Na inicijativu Učiteljskog udruženja, a sa ciljem da prikuplja i čuva nastavna sredstva i sve druge predmete od istorijskog značaja za osnovne škole i učitelje, Školski muzej osnovan je 1896. godine“ (<https://www.pedagoskimuzej.org.rs/istorijat-muzeja/>). Ovaj kratki izvod iz istorije nastanka ovih značajnih muzeja ukazuje nam da muzeji u Srbiji, u posmatranom periodu, nisu više predstavljali singularitet i egzotiku i da postaju sastavni deo srpskog građanskog kulturnog i obrazovnog života.

Novine i časopisi su, zahvaljujući širenju pismenosti i podizanju kulturnog i obrazovnog nivoa stanovništva, postali sastavni deo srpske svakodnevice. Daljem razvoju štampe pogodovalo je stvaranje organizovanih političkih stranaka. Milićević (1995: 304), od poznatijih informativnih novina koje su postojale u periodu 1878 – 1914. navodi: *Beogradski dnevnik* (*Novi beogradski dnevnik*), *Male novine* (režimski list Pere Todorovića), *Trgovinski glasnik*, *Večernje novine*, *Mali žurnal*, *Beogradske novine* i *Dnevni list*, dok se od socijalističke štampe ističu: *Radnik*, *Borba*, *Socijal-demokrat*, *Radničke novine*. „Pojavom još jedne jake stranke, Samostalne radikalne, nastao je i njen organ *Odjek*. Ugledan konzervativni list bila je *Pravda*, pored nje konzervativne novine bila je i *Štampa*. Nacionalisti su izdavali *Pijemont* itd. Još 1904. godine u Beogradu je izlazilo 12 dnevnika!“ (Milićević, 1995: 304). Pored politički orijentisane štampe, izlazili su časopisi namenjeni nauci i kulturi, među kojima Milićević (1995) izdvaja: *Glas SKA*, *Spomenik SKA*, *Srpski etnografski zbornik*, *Otađzbina*, almanah *Godišnjica* Nikole Čupića, *Bratstvo Društva svetoga Save*, *Vaspitač*, *Geološki anali Balkanskog poluostrva*, *Srpski pregled*, *Kolo*, *Delo*, *Srpski književni glasnik*. Vredi ponoviti da je u ovom periodu (1880. godine) počelo izdavanje *Prosvetnog glasnika*, i dan-danas službenog glasnika Vlade Republike Srbije iz oblasti prosvete.

Što se tiče pozorišnog života u Srbiji u periodu 1878-1914, možemo reći da je intenzivan i bogat.

Skoro svako veće mesto u Srbiji se može pohvaliti amaterskim pozorištem, čiji su pokretači često bili učitelji ili profesori, a najveći broj predstava je imao rodoljubivo-istorijsku tematiku. U ovom periodu su konstituisana i profesionalna pozorišta u većim srpskim gradovima. Interesantno je da su u Srbiji postojala i putujuća pozorišta, čija je delatnost regulisana Uredbom o putničkim družinama iz 1912. godine.

Samo godinu dana nakon prve projekcije filma braće Limijer (1895. godine) i Beograđani su imali priliku da vide „Ulazak voza u železničku stanicu“. Prema Jekniću (2019: 65), prvi filmski kadrovi na teritoriji Srbije su snimljeni 1897. godine, a prvi srpski igrani film „Karađorđe“ je snimljen 1911. godine. U početku su filmske projekcije davane po kafanama, odnosno postojali su putujući bioskopi, da bi prvi stalni bioskop u Beogradu (Grand), bio otvoren 1908. godine.

Iako Srbija u to vreme nije gledala na film kao na umetnost i na bioskope kao na kulturnu instituciju – čak „država je igrani film sve do 1931. godine i donošenja Zakona o uređenju i prometu filmova tretirala kao nepriznatu kulturnu delatnost pa je, čak, deo prihoda od prodatih filmskih ulaznica bio namenjen za razvoj pozorišta (pozorišni dinar)“ (Jeknić, 2019: 66), danas je to priznata umetnost, a bioskope smatramo andragoškom institucijom Tipa III.

Ono što je snašlo Društvo srbske slovesnosti, snašlo je i Srpsko učeno društvo – da zbog političkih sukoba i unutrašnjih trvenja dođe do njegovog ukidanja – 1886. godine ga je suspendovao njegov bivši sekretar, a tadašnji ministar prosvete, Milan Kujundžić Aberdar. Prema web sajtu SANU (<https://www.sanu.ac.rs/o-akademiji/istorijat-sanu/>), „članovi Društva nisu se slagali sa njegovim osnovnim zadatkom – liberali su verovali da je prosvećivanje naroda njihov osnovni zadatak, dok su konzervativci proklamovali naučni rad“. Iste godine je osnovana Srpska kraljevska akademija, dok je Društvo 1887. nastavilo sa radom, da bi se 1892. godine spojilo sa Akademijom.

Poslednja andragoška institucija Tipa III u ovom periodu je Građanska kasina, koja je postojala do Prvog svetskog rata, a pored Beograda i drugi veći gradovi u Srbiji su ih osnivali, po ugledu na evropske kulturne institucije.

U ovom periodu, dugom gotovo četiri decenije, sa svojom obrazovnom delatnošću nastavljaju andragoške institucije Tipa IV iz prethodnog perioda. Organizacije, za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije, su i dalje crkva, vojska, učiteljski zborovi i esnafi, uz napomenu da ovi poslednji industrijalizacijom Srbije gube na svojoj važnosti i početkom XX veka imaju marginalni značaj. Nestanak tradicionalnih oblika naukovanja, šegrta i kalfi, ozvaničio je Zakon o zanatlijskim školama iz 1892. godine. Umesto odumirućih esnafa, javljaju se moderne organizacije udruživanja radnika – sindikati, koji će procvat svoje andragoške delatnosti imati u drugoj polovini XX veka. Kao prvu sindikalnu organizaciju, prema web sajtu Saveza samostalnih sindikata Srbije (https://www.sindikatsr.rs/stari_sat/istorijat.htm) možemo smatrati Društvo opančarskih radnika za umno razviće i bratsku pomoć, osnovano 1896. godine u Beogradu. Već samo ime kaže da je ovo Društvo imalo pored socijalne i naglašenu andragošku dimenziju, a već početkom XX veka, broj sindikalnih organizacija počinje rapidno da raste. „U periodu od

1900. do 1903. godine osnovano je šest sindikalnih organizacija – saveza: građevinskih radnika, metalških radnika, drvodeljaca, šivačkih, trgovačkih pomoćnika, tipografskih radnika“ (ibidem).

U ovom periodu su nastavile da se osnivaju institucije građanskog društva, različita udruženja građana i fondacije koje su koristile obrazovanje odraslih za unapređenje kompetencija svojih članova, kao što je to radilo Udruženje učitelja, Udruženje novinara, Kolo srpskih sestara i slične organizacije osnovane u ovom periodu.

Interesantno je da se u ovom periodu javljaju i prve organizacije civilnog društva koje bi mogle da se klasifikuju kao institucije Tipa I, odnosno kao organizacije kojima je primarni cilj obrazovanje odraslih. Ove društvene organizacije se osnivaju, jer su produžene škole teško prodirale među narod i nisu davale posebne rezultate, a obrazovanje odraslih i uopšte narodno prosvetćivanje su bili prilično zanemareni. Istina, učitelji su bili prilično angažovani radom van škole (osnivanje čitaonica, osnivanje zemljoradničkih zadruga, poučavanjem seljaka preko uređenih školskih gradina), ali je sve to zavisilo od inicijative pojedinaca i nije imalo sistemski karakter. Međutim, karakteristično je da se javljaju određene društvene inicijative u pravcu obrazovanja odraslih, koje su usmerene na neke dotle neobuhvaćene oblasti andragošskog delovanja. To je i danas uloga institucija civilnog društva u oblasti obrazovanja uopšte, a posebno u oblasti obrazovanja odraslih: da u onim segmentima u kojima smatra da država nije dovoljno ili na pravi način reagovala, ponudi alternativu i na taj način unapredi sistem obrazovanja odraslih, postajući bitna karika u lancu obrazovnih institucija i programa. S obzirom na njihovu izuzetnu važnost, i s obzirom na to da je ovo period kada su institucije civilnog društva procvetale u Srbiji, predstavice rad nekoliko ovakvih organizacija, svesni da bacamo tračak svetlosti samo na vrh ledenog brega. Prva institucija civilnog društva koju ćemo predstaviti je Žensko društvo, osnovano u prethodnom periodu (1875. godine) kao humanitarno društvo za pomoć siromašnim devojkama u njihovom školovanju i osposobljavanju za život, koje 1879. godine pokreće list *Domaćica*, „a iste godine osniva i izdržava trogodišnju žensku radničku školu, u kojoj siromašne devojke dobijaju osnove pismenosti i pripremaju se za samostalne radnice“ (Ćunković, 1971: 154). U ovom periodu, vođeni evropskom dominantnom idejom nacionalizma, kao i činjenicom da dosta

Srba živi van Srbije, pod, za njih opresivnim monarhijama, a verovatno i željom svojstvenom za ono doba, obojenom imperijalizmom i kolonijalizmom, da se proširi teritorija vlastite države, raste veliki broj društava, sa naglašenom nacionalističkom tendencijom, a među njima je i jedan deo sa obrazovno-prosvetiteljskim ciljevima. Jedno od takvih društava je i „Društvo Svetog Save“, osnovano 1886. godine, koje, između ostalog „osniva večernju školu u kojoj okuplja zanatsku omladinu, mahom onu koja je u Beograd došla iz neoslobođenih krajeva, dajući im osnovnoškolsku i izvesnu praktičnu nastavu” (Ćunković, 1971: 154-155). Krajem XIX veka može se reći da u obrazovanju odraslih dominira paradigma narodnog prosvetavanja.

Tako, grupa prosvetnih radnika, uz podršku Učiteljskog udruženja, Profesorskog udruženja i pedagoške katedre, osniva 1896. godine „Društvo za širenje prosvete u Srpskom narodu“. Međutim, neka zapaženija aktivnost se nije razvila, jer su vlasti sa podozrenjem gledale na Društvo. Kada već spominjemo Učiteljsko udruženje, vredi pomenuti da je ono osnovano 1881. godine, sa zadatkom „da radi na daljem obrazovanju učitelja u smislu usvajanja novih pogleda u pedagoškog nauci i praktičnom školskom radu“ (Ćunković, 1971: 130). Očigledno je, da za razliku od prethodno predstavljenih udruženja, koja su pripadala andragoškoj organizaciji Tipa I, ovo je bio Tip IV, jer je organizacija delovala samo ca ciljem obrazovanja svojih članova, odnosno isključivo za potrebe Učiteljskog udruženja. Ovo udruženje je od 1882. godine počelo da izdaje časopis *Učitelj*, u kome su štampali niz dela iz oblasti pedagogije.

Vrlo slično prethodnom udruženju bilo je Profesorsko društvo osnovano 1889. godine, sa ciljem da uzdiže nastavnički kadar i unapređuje srednjoškolsku nastavu, „da se obaveštava o naprecima srednjih škola i školske književnosti Slovena i drugih naprednih naroda, (...) da osnuje društvenu knjižnicu za školsku književnost i školski muzej. Pored ostalih oblika delovanja, Društvo je od 1890. godine počelo da izdaje svoj časopis ‘Nastavnik’“ (Ćunković, 1971: 166).

Kulturna liga je osnovana 1909. godine u Beogradu zalaganjem univerzitetskih profesora, „sa zadatkom i da van Beograda drži predavanja, osniva narodne knjižnice, pjevačka društva, analfabetske kurseve, domaćičke i produžene škole i dr.“ (Samolovčev, 1963: 101). Ovo udruženje je do 1913. godine osnovalo oko 200 knjižnica u Srbiji.

Bitno je naglasiti da udruženja nisu pokretali samo visokoobrazovani slojevi, već i pripadnici srednjeg staleža, na primer, trgovci, čija je inicijativa imala značajne posledice na srpsku andragošku scenu. Krajem 1881. godine, formira se Udruženje beogradske trgovačke omladine, koje ima želju da se „članovima omogućiti neophodno obrazovanje u struci. U tom smislu osnovana je 01. XII 1882. godine večernja trgovačka škola (zapravo tromesečni večernji kurs)” (Ćunković, 1971: 184). Uprkos dobrom odzivu, javile su se organizacione teškoće (polaznici su radili u radnjama do duboko u noć), pa je iduće godine škola pretvorena u nedeljno-prazničnu. Predviđeno trajanje školovanja je bilo godinu dana, sa nastavom nedeljnim i prazničnim danima posle podne. Odziv je bio još bolji, ali su problemi i dalje ostali. Tek nekoliko godina kasnije, posle dobrovoljne saglasnosti trgovaca da nedeljom posle podne zatvaraju radnje, škola je i zvanično otvorena 1888. godine kao nedeljna trgovačka škola. Istovremeno je reorganizovana, pa ima pripremno odeljenje, I i II razred, a kasnije je uveden i treći razred. Uče se svi osnovni predmeti potrebni trgovačkoj struci. Radiće sve do I svetskog rata, koristeći zgrade realke, gimnazije i Velike škole. Po ugledu na nju, pred kraj XIX veka počele su se i u unutrašnjosti osnivati slične škole. Ova obrazovna institucija je toliko bila potrebna Srbiji, da je Udruženje 1894. godine osnovalo dvogodišnju Višu školu Beogradske trgovačke omladine, koja je primala polaznike sa nižom školom, radila nedeljom popodne i funkcionisala do balkanskih ratova.

Ono što bi se moglo u organizacionom i ideološkom smislu označiti novinom, koja je nastala je u ovom periodu, jeste osnivanje *radničkih društava* kao andragoške institucije Tipa I. Osnovu za nastajanje ovih andragoških institucija je dala industrijalizacija Srbije, koja, iako je kasnila u odnosu na Evropu, krajem XIX veka dobija veći zamah. Drugi podsticaj za njihovo osnivanje je bilo postojanje sličnih društava u Sloveniji i Hrvatskoj, sa kojima su delili klasne interese i iskustva, a jedan deo članova je povezivala i ideja jugoslovenstva. Osnivanju radničkih društava je prethodilo delovanje Svetozara Markovića i osnivanje njegovih novina, opisanih u prethodnom periodu. Radnička društva su predstavljala polivalentne andragoške institucije sa bogatom obrazovnom delatnošću. Samolovčev (1963: 81) smatra da „značajnu prosvjetno-odgojnu funkciju u radničkom pokretu Srbije imalo je Radničko društvo u Beogradu osnovano 1895. (ili 1896.), koje je u svom sastavu imalo knjižnicu, čitaonicu, pjevački zbor i diletantsku kazališnu grupu“. Ono je radilo do atentata na kralja Milana (1899), „a pod nje-

govim utjecajem javilo se 1896. i 'Radničko društvo u Negotinu' koje je razvilo svoju djelatnost na širokoj programskoj osnovi – od prirodnih i društvenih nauka do računa, crtanja i pjevanja“ (ibidem). Vrlo široku programsku osnovu imalo je i Beogradsko radničko društvo, osnovano 1901. godine, sa ciljem da radi na umnom i moralnom razvoju svojih članova, što je realizovalo kroz organizovanje večernjih i nedeljnih stručnih i opšteobrazovnih kurseva, kroz organizovanje diskusija koje su obuhvatale razne probleme iz radničkog života (sa izuzetkom pitanja vere i politike), kroz osnivanje biblioteka i čitaonica, i putem organizovanja različitih zabavnih manifestacija. Ovo društvo je, u stvari, bilo nastavak prethodno ugašenog Radničkog društva, a već 1905. godine ponovo menja naziv i formu organizovanja, i prerasta u kulturno-umetničko društvo Abrašević, koje postoji do danas. Kaclerović (prema: Samolovčev, 1963: 90) smatra da je Abrašević, „radeći na socijalističkom odgoju radnika, bio 'prva škola modernog socijalizma u čitavoj zemlji'. Uvek je bio dio radničkog pokreta – bilo da učestvuje u demonstracijama, bilo da daje priredbe za štrajkače ili organizira prosvjetni rad“. KUD Abrašević je imao ogranke u svim većim mestima u Srbiji, tako da je delovao na nivou cele zemlje. Period od 1870. do 1900. godine Samolovčev (1963: 83) naziva periodom radničkog prosvetiteljstva, koji karakteriše želja radnika da se jače afirmišu kao ekonomski, politički i kulturni činilac. U vezi sa jačanjem radničkog pokreta, nezaobilazna je i Radnička škola, formirana u Beogradu, odmah nakon konstituisanja Srpske socijaldemokratske partije, 1903. godine. U početku, ona je imala dva kursa i 15 polaznika, a slične škole i kursevi su osnivani i u Leskovcu, Nišu, Jagodini i Kragujevcu. „Godine 1908. Sindikalna škola je prerasla u Partijsku školu i kao takva djelovala sve do 1912, održavajući u toku petomjesečne školske godine 8 kurseva, i to: ekonomske nauke, razvitak radničkih organizacija, utopijski i naučni socijalizam, sindikalni pokret, zaštitno radničko zakonodavstvo, socijalna demokracija i njegoa taktika, komunalna politika i profesionalna higijena. Nedeljnom popodne radio je poseban kurs–za agitatore“ (Samolovčev, 1963: 91). Ovim se i političke partije mogu svrstati u obrazovne institucije Tipa IV – one koje koriste obrazovanje odraslih za svoje potrebe.

Pored toga što je uticala na formiranje radničke klase, industrijalizacija Srbije je imala i velikog uticaja na srpsko selo, dovodeći do raspadanja seoskih porodičnih zadruga (iz kojih se i „regrutuju“ radnici). Videli smo iz prikaza obrazovanja dece i omladine u oblasti poljoprivrede, da su, pored već ustanovljenih

poljoprivrednih škola, od 1898. godine, osnivane i poljoprivredne stanice. „Pored toga što su niže poljoprivredne škole dale niz školovanih poljoprivrednika, treba istaći da su one bile i centri šireg poljoprivrednog prosvjećivanja (održavanja raznih kurseva za seljake, oficire” (Ćunković, 1971: 185). U ovom periodu se javlja i savetodavni rad sa seljacima, a značajan vid obrazovanja omogućavaju i poljoprivredne izložbe. Ovo bi se možda moglo smatrati i početkom karijernog vođenja i savetovanja (u oblasti poljoprivredne delatnosti), čije početke Pejatović i Mihajlović (2019: 11) smeštaju u početak dvadesetog veka. Autorke (ibidem) smatraju da je u prvom periodu razvoja karijernog vođenja i savetovanja cilj obrazovanja bio razvoj pojedinca u pravcu odgovaranja na potrebe sveta rada, a to se realizovalo kroz informisanje i stručno obrazovanje. Govoreći o poljoprivrednom obrazovanju odraslih u ovom periodu, Samolovčev (1963: 97-98) naglašava da se ono najviše odvijalo u okviru zemljoradničkih zadruga „i bilo je primitivno i po sadržaju i po organizaciji rada“. Ovaj prosvetni rad se u najvećem broju slučajeva realizovao kroz lične primere, živu reč (predavanja i razgovori) i putem štampanog materijala. Najzaslužniji za formiranje seljačkih zadruga 1894. godine bio je Mihailo Avramović, profesor na Poljoprivrednom fakultetu. Dinić (1934: 10) naglašava da „sve do pojave ove ustanove, učiteljski kulturni rad van škole nije toliko odjeknuo ni podstakao i ubrzao i samo narodno prosvjećivanje, nigde više kao kroz zemljoradničke zadruge. Kroz njih su učitelji sprovodili narodno prosvjećivanje u svima svojim oblicima i aktuelnostima. Prvi put je učitelje zainteresovao ovom ustanovom Mihajlo Avramović, osnivač zadrugarstva našeg, na učiteljskoj skupštini u Kruševcu 1897 g.“.

Što se tiče osnovnih škola za obrazovanje odraslih, odnosno viših građanskih škola u koje ubrajamo: povtorne, večernje i produžene škole, one su nastavile da egzistiraju u ovom periodu i da uvećavaju svoj broj, ali se autori (Ćunković, 1971; Samolovčev, 1963) slažu u tome da je njihov uticaj i učinak bio više nego skroman. Ćunković (1971: 152) navodi da je školsku mrežu produženih škola u 1899/1900. godini činilo ukupno 314 škola sa ukupno 8299 polaznika, u kojima radi 456 učitelja osnovnih škola, nakon redovnog radnog vremena. Samolovčev (1963: 99) iznosi podatke prema kojima je 1902. godine bilo 266 produženih škola, koje su imale „jedan ili dva razreda i uglavnom ovaj nastavni plan: srpski jezik, račun, poljoprivreda, moralne pouke, higijena, srpska historija, vjeronauk, pouke za domaćice, ručni rad i pjevanje. Organizirane su bile na načelu odvo-

jenog učenja mladića i djevojaka i radile četvrtkom, nedjeljom i blagdanom“. Govoreći o značaju produženih škola, Popović (1922: 24) naglašava: „za praktični život i narodno prosvjećivanje su isto tako važne produžene škole, a to su: zemljoradničke, zanatske, trgovačke i poljoprivredne. (...) Danas je potrebno i zemljoradniku i trgovcu i zanatliji opšte obrazovanje, proizvođačka sposobnost, trgovačka izvežbanost i moralna uzvišenost, ako hoće da se održi u složenim prilikama modernog života ekonomskog i društvenog. (...) Produžnom školovanju treba pružiti novu zakonsku organizaciju, dnevnu nastavu, zgrade, koje će odgovarati ovome zadatku; radionice za pojedine zanate, stručne spremne učitelje, specijalna nastavna sredstva, potrebne knjige itd“.

Samolovčev (ibidem) navodi da je iste godine bilo 44 večernjih škola koje su po nastavnom planu i programu bile slične produženim školama, a bile su namjenjene opismenjavanju omladine i radnika. Razmatrajući karakteristike i značaj večernjih škola, Popović (1922: 26) nas upoznaje i sa njihovom organizacijom: „U ovim školama rad je počinjao oko 1. novembra jedne i trajao do kraja februara iduće godine. Program ovih škola odgovarao je potpuno prilikama dotičnoga kraja. Ove su škole spremale mahom racionalne privredne radnike, pošto je naša država zemljoradnička. Najaktivniji rad u ovim školama datira se od 1898-1901. godine. A najviše je, pak, ovih škola bilo u nas u okrugu krajinskom, koje su se odlikovale svojim primerenim uređenjem i intenzivnim radom, označenim, u glavnom, u dva pravca, nacionalnom i privrednom. Interesantno je, da 1898. i 1899. godine nijedna školska opština u okrugu krajinskom nije bila bez večernje škole, koje su, nema spora, veliku uslugu činile narodnom prosvjećivanju. Od 1901. godine večernje škole u nas počinju, na žalost, naglo opadati tako, da one danas, možemo slobodno konstatovati, pripadaju istoriji“. „Pored tih škola, na obrazovanju omladine i odraslih radile su i mnoge osnovne škole, koje su održavale tečajeve za kalemljenje voća i vinove loze, za gajenje svilene bube i sl., i tako vršile značajan utjecaj na kulturno-privredni preobražaj sela“ (Samolovčev, 1966: 100). Govoreći o višim građanskim školama Popović (1922: 23) kaže: „ta škola jeste viši stupanj osnovne škole; škola, koja daje opšte obrazovanje za najšire slojeve narodne. Ona se mora obazirati na najšire potrebe građanskog života i naročite prilike pojedinih krajeva. Zadatak građanske škole je, da pruži mladeži koja je još pod obavezom školovanja, prosvjećivanje, koje će je pripremiti za praktičan život, zanat, zemljodjelstvo, trgovinu itd. Zbog toga moraju ove

škole da budu organizovane prema specijalnom karakteru proizvodnje i trgovine dotičnoga kraja“.

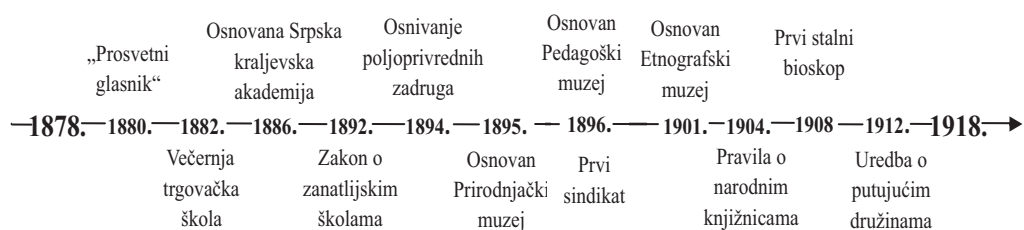
Andragoška institucija Tipa I, koja nastavlja svoj kontinuitet iz prošlog perioda, a doživljava značajne transformacije i napredak u periodu 1878-1914. je Artilerijska škola, koja 1880. godine zvanično dobija naziv Vojna akademija. Ona ima dvojaki zadatak: da oficirima sa najnižim činom daje inicijalno obrazovanje, ali i da daje više obrazovanje već formiranim oficirima.

„U nižu školu se primaju kandidati sa svršenom gimnazijom ili realkom, traje tri godine i univerzalnog je tipa, tj. daje spremu za oficire svih rodova vojske. U višu školu se primaju mlađi oficiri do zaključno kapetana II klase svih rodova vojske, traje II godine i ima tri oteka za specijalizaciju više spreme: đeneralštabnih, inženjerskih i artilerijskih oficira“ (Ćunković, 1971: 187). Ova škola je imala i kompenzacionu funkciju za one pitomce koji su učestvovali u srpsko-turskim ratovima i kojima je zbog toga bilo prekinuto školovanje. „Stoga se orijentaciono može uzeti da je 1879/80 godine u artilerijskoj školi bilo oko 40 pitomaca. U šk. 1899/900 u Vojnoj akademiji je bilo: - u nižoj školi 304 pitomca; u višoj školi 25“ (Ćunković, 1971: 188). Ovaj rapidan porast pitomaca je bio omogućen sve većim militarizmom u Srbiji, koji se, između ostalog, ogledao i u budžetu: „od ukupnih državnih izdataka u godini 1912. (130 milijuna) u prosvetne, kulturne i socijalno-zdravstvene svrhe išlo je oko 23 milijuna, dok je za potrebe vojske i crkve išlo gotovo 63 milijuna“ (Samolovčev, 1963: 88). Kroz razvoj Vojne akademije se razvijala i vojna andragogija, a njene teorijske osnove Samolovčev (1963: 104) vidi u knjizi vojvode Petra Bojovića *Vaspitanje vojnika*, „koja predstavlja aplikaciju općih pedagoških načela i načela moralnog odgoja tadašnje buržoaske pedagogije na vojno-andragoško područje“.

Učiteljski tečajevi, prisutni u prethodnim periodima, potvrđeni su i u Zakonu o osnovnim školama iz 1882. godine, koji predviđa stručno usavršavanje učitelja na tečajevima koji se organizuju o državnom trošku.

Sve ono što smo u prethodnom delu rekli o institucijama Tipa II, odnosno pedagoško – andragoškim institucijama, samo bi mogli da ponovimo na ovom mestu. U ovom periodu u te institucije ubrajamo: Učiteljsku školu, bogosloviju, poljoprivrednu školu, Višekovu školu, tačnije, od 1892. godine Državnu

trgovačku školu, zanatske škole, gimnaziju i realku. Što se tiče Velike škole, kao andragoške institucije Tipa I, zakonskim izmenama iz 1880. godine, trajanje studija na filozofskom fakultetu je produženo sa tri na četiri godine, a zakonskim izmenama iz 1896. godine „potrebe za radikalnijim rešenjima su dakle postale sve aktuelnije, a perspektive su se sve više kretale ka prerastanju velike škole u univerzitet“ (Čunković, 1971: 190). Ovo se i desilo 1905. godine, donošenjem zakona o Univerzitetu, koji su tada sačinjavali Filozofski, Pravni, Tehnički i Bogoslovski fakulteti.



Shema broj 22: Značajni andragoški događaji u periodu (1878–1918)

Na osnovu prethodne andragoške analize, možemo reći da je obrazovanje odraslih u ovom periodu, i u institucionalnom, i u programskom smislu postalo vrlo diverzifikovano i da je ušlo u sve pore društvenog života, u toj meri da već počinju da se vide jasne konture sistema. Ovaj sistem u nastajanju je kreiran kombinacijom „*top down*“ i „*bottom up*“ pristupa. „U prvom slučaju odluke se donose na centralnom nivou i prenose se na nivo obrazovnih ustanova, a u drugom slučaju inicijativa za uvođenje promena dolazi od praktičara, tj. proističe iz vaspitno-obrazovne prakse“ (Spasenović, 2019: 20). Intervencijom ministarstva prosvete kreirane su i osmišljene neke andragoške institucije kao što su: više narodne škole (u različitim formama: povtorne, nedeljne, večernje, produžne), narodne čitaonice, Vojna akademija, Velika škola, muzeji, biblioteke, pozorišta, učiteljska škola, zanatske škole još dosta drugih organizacija. Ono gde država nije mogla ili htela da interveniše, javljala se građanska i privatna inicijativa u vidu raznih privatnih, malih monovalentnih obrazovnih institucija (škole crtanja, jezika,...) do velikih privatnih škola na koje se država oslanjala (npr. Višekova trgovačka škola, koja je odličan primer javno-privatnog partnerstva), od različitih udruženja građana nacionalističke orijentacije do levo orijentisanih, sindikalnih

Tabela broj 8: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1878 – 1918)

Institucionalno obrazovanje odraslih u Srbiji (1878– 1918)			
Tip I	Tip II	Tip III	Tip IV
Više narodne škole: građanske / produžne / nedeljne / povtorne / večernje	Višekova škola do 1892. godine, od 1892. Državna trgovačka škola	Biblioteke	Esnafi
Vojna akademija	Gimnazija	Pozorišta	Crkva
Monovalentne privatne škole za obrazovanje odraslih	Realka	Masovni mediji (novine i časopisi)	Vojska
Čitaonice	Bogoslovija		Učiteljski zborovi
Velika škola, od 1905. Beogradski Univerzitet	Vojno -tehnički zavod	Muzeji	Učiteljski tečajevi pri Učiteljskoj školi
Organizacije civilnog društva (Društvo Svetog Save, Društvo za širenje prosvete u Srpskom narodu, Kulturna liga...)	Poljoprivredna škola	Bioskopi	Organizacije civilnog društva (Udruženje novinara, Kolo srpskih sestara, ...)
Radnička društva	Učiteljska škola	Srpsko učeno društvo (do 1892. godine)	Političke partije i njihove škole
	Zanatske škole	Srpska kraljevska akademija	Zemljoradničke zadruge
		Građanska kasina	Sindikati
		Kulturno-umetnička društva	

organizacija začelih idejom radničkog pokreta i solidarnosti. Sve su ove institucije imale za cilj organizovano delovanje na polju obrazovanja odraslih, bilo da im je to bila svrha osnivanja, ili da su obrazovanje odraslih koristili za dostizanje nekih drugih ciljeva. Naravno, ovo se nije dešavalo samo od sebe – da bi se bilo šta od ovoga desilo, bilo je neophodno da postoji prvo politička volja, a onda i pozitivni legislativni okviri koji su omogućavali ovakvo delovanje. Da bi se

obrazovanje odraslih desilo, bilo je potrebno da postoje i potrebe i mogućnosti za njim. Potrebe je stvorilo međunarodno i nacionalno političko okruženje, razvoj tehnologije, industrije i kapitalističkih odnosa u privredi, razvoj radničkog i sindikalnog pokreta povezanog sa načinom proizvodnje, a bilo je i ugledanja na razvijenija društva i države. Ono što obrazovanje odraslih, u ovom periodu, približava sistemu je konstituisanje i prihvatanje opšte paradigme u obrazovanju odraslih. „Paradigma kontroliše metode, probleme i standarde koji su u upotrebi u nekoj zajednici i formira široku ‘konstelaciju verovanja, vrednosti i tehnika’ kod ljudi“ (Kuhn, 1970, prema: Popović, 2014: 24). Paradigma koja je dominirala u obrazovanju odraslih, u ovom periodu, bila je koncepcija narodnog prosvetavanja. Sa druge strane, ono što udaljava praksu obrazovanja odraslih od sistema je nedostatak jasno definisane delatnosti obrazovanja odraslih i zakonske regulative koja bi definisala ciljeve, svrhu, oblike, finansiranje, standarde, kadrove. Obrazovanje odraslih je u ovom periodu, kao multifunkcionalni alat, kao čuveni švajcarski nožić, koji se koristi kada god nam zatreba, ali koji se ne čisti, ne oštiri, ne popravlja i ne neguje, ne unapređuje planski i sistemski. Uvek je tu, u džepu, kada nam zatreba, olakšava nam i omogućava najraznoražnije delatnosti, a onda leži zaboravljen, u mraku, u tami i prljavštini, povremeno nas žuljajući i podsećajući na neke svoje delove. Ono što nedostaje u ovom periodu, da bi obrazovanje odraslih moglo poneti epitet sistemskog, jeste njegovo artikulirano mesto u obrazovnoj politici, njegova profesionalizacija i plansko razvijanje u skladu sa njegovim višedimenzionalnim i multifunkcionalnim okruženjem.

Zaključna razmatranja

Monografija „Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz konteksta“ napisana je sa ciljem da utvrdi, opiše i interpretira okolnosti geneze i razvoja sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, tokom prvih stotina godina njenog modernog postojanja. Za razmatranje perioda od 1804. do 1918. godine smo se odlučili zbog njegove nedovoljne andragoške istraženosti, uz konstataciju da ova epoha predstavlja logičku i istorijsku celinu obrazovanja odraslih. Ovo je period sticanja srpske nezavisnosti i njene tranzicije, od vilajeta Otomanske imperije do moderne evropske države. Nakon Prvog svetskog rata, opšte i operativno okruženje obrazovanja odraslih u Srbiji se menjaju u tolikoj meri, da ta promena zahteva posebnu studiju.

Sistemu obrazovanja odraslih smo pristupili iz multiple perspektive pokušavajući da razumemo kontekst njegovog rađanja i usložnjavanja. U studiji smo koristili kibernetički model sistema kao matricu kroz koju smo propuštali podatke iz društveno-istorijskog konteksta u kojem je sistem obrazovanja odraslih ponikao, povezujući ih sa organizacionim aspektima samog sistema – strukturalnim elementima i njihovim funkcionalnim vezama, u potrazi za koherentnom i konzistentnom slikom sistema. Ovaj kontekst nam je omogućio da raščlanimo okruženje sistema obrazovanja odraslih i pokušamo da analiziramo karakteristike okvira koji je on nametao obrazovanju odraslih, da sagledavamo obrazovne organizacije iz perspektive raznovrsnosti njihovog ulaza i multifunkcionalnosti izlaza. Sagledavajući fenomen obrazovanja odraslih iz kibernetičke, organizacione i društveno-istorijske perspektive, trudili smo se da proniknemo i naglasimo značenje koji su pojedini elementi sistema obrazovanja odraslih imali za sam sistem, kao i značenje koji je sistem obrazovanja imao za svoje operativno i opšte okruženje.

Studiju smo započeli razmatranjem osnovnih andragoških fenomena: učenja i obrazovanja odraslih. Učenje je preduslov nastanka i razvoja čoveka (ontogeneza) i čovečanstva (filogeneza), a obrazovanje je njegova organizovana forma. Odraslost je kompleksan biološki, psihološki i socijalni fenomen koji se vremenom menjao i transformisao, dok su njegove specifičnosti uslovljavale prirodu i način učenja u ovom životnom dobu, a posebno njegov artikulisani oblik - obrazovanje.

Obrazovanje i učenje su kao socijalni i kao individualni fenomeni uvek urojeni u kulturu, pa njihovo posmatranje i razumevanje ne može biti izolovano, kao fenomen *per se*, već se mora odvijati u kontekstu u kojem se dešavaju i koji im daje puno značenje. Obrazovanje se uvek sprovodi sa određenim ciljevima, od kojih su neki javni, a neki prikriveni, ali bez obzira na stepen njihove transparentnosti, efikasnost i efektivnost obrazovnog procesa se povećava sa stepenom negativnosti njegove entropije, gde sistem predstavlja najviši mogući stepen uređenosti. Ovoga puta smo ciljeve obrazovanja, u smislu njihovog pozitivnog ili negativnog vrednosnog predznaka, ostavili po strani, pa smo pod *obrazovanjem* podrazumevali *svaki oblik učenja kojim se upravlja bez obzira na njegove ciljeve*. Najmanja jedinica o kojoj možemo da govorimo kada pričamo o obrazovanju je *obrazovna epizoda*, a pod kojom podrazumevamo planiranje, organizovanje, sprovođenje (realizaciju) i evaluaciju jedne obrazovne aktivnosti, bez obzira na organizacioni oblik u kome se realizuje.

Među brojnim analiziranim definicijama sistema obrazovanja odraslih, u ovom radu smo se odlučili za onu koja *sistem obrazovanja odraslih* smešta u društvene sisteme, a *pod kojim se podrazumeva skup delova, čiji su pojedinačno delovanje i međusobni odnosi regulisani i uređeni društvenim zakonima i principima, sa ciljem ostvarivanja obrazovne koncepcije, odnosno strategije obrazovanja*. Iz ove definicije možemo derivirati neke od najvažnijih postulata sistema obrazovanja odraslih, kome su, kao društvenom sistemu, različiti elementi društva i izvorište i produkti. Sa druge strane, sistem obrazovanja odraslih, da bi se uopšte mogao smatrati sistemom, mora biti osmišljen u okviru neke koncepcije koja mu služi kao ideološka osnova i koja mu kroz odgovore na pitanja: *zašto, šta i kada*, daje smisao postojanja. Koncepcija se, realizujući se kroz različite, često međusobno alternativne strategije, operacionalizuje u obliku obrazovnih epizoda koje se mogu sprovoditi u okviru obrazovnih institucija, ali i van njih.

Ono po čemu se sistem obrazovanja odraslih razlikuje od ostalih sistema je, zapravo, priroda *procesa* koji čini njegovu suštinu, a to je proces obrazovanja odraslih. Ovaj proces, prema kibernetičkom modelu ima svoju *ulaz*, u obliku svih elementa/resursa koje proces dobija/uzima iz svog neposrednog okruženja; svoj *izlaz*, u obliku svega željenog i neželjenog, što sistem produkuje i što izbacuje u svoje okruženje; svoju *povratnu spregu*, kojom dobija obaveštenja da li produkuje izlaze sa željenim karakteristikama i da li proces treba drugačije realizovati kako bi se dobili željeni izlazi; i na kraju, svoju *okolinu* iz koje potiču ciljevi i načini konstituisanja samoga sistema, resursi koji mu (ne)stoje na raspolaganju, kao i značenja koja se sistemu pripisuju. Sistem će za potrebe okoline transformisati svoje ulaze u izlaze, koji će u isto vreme biti ulazi u neki drugi sistem. U slučaju sistema obrazovanja odraslih, proces zahteva različite materijalno-tehničke, ljudske, vremenske, legislativne i informacione resurse koji mu služe kao ulaz i koje kroz proces obrazovanja odraslih transformišu u izlaze koji za druge sisteme mogu biti željeni ulazi (npr. odrasli sa određenim kvalifikacijama, kompetencijama ili delovima kompetencija), ili neželjeni ulazi (npr. odrasli sa kompetencijama/kvalifikacijama koje nisu potrebne tržištu rada, odnosno, budući dugoročno nezaposleni; odrasli koji su posle nekog vremena odustali od obrazovnog procesa (*drop-out*) ili odrasli koji su završili obrazovni proces, ali nisu dosegli željeni nivo kompetencije ili nekog njenog dela).

Kao konstituente sistema povratne sprege, možemo koristiti vrlo različite indikatore karakteristika koje poseduje izlaz sistema obrazovanja odraslih, kao što su: broj polaznika koji je sa uspehom (drugi indikator bi bio sa kakvim uspehom) završio neku obrazovnu epizodu, zadovoljstvo polaznika nakon obrazovne epizode; način ponašanja polaznika nakon obrazovne epizode, broj i struktura polaznika čije su karakteristike zadovoljavale karakteristike potrebnog ulaza u druge sisteme, itd.

Okolinu sistema obrazovanja odraslih smo posmatrali na dva nivoa: (1) kao *operativnu okolinu* iz koje sistem uzima svoje ulaze i u koju isporučuje svoje produkte, i (2) *opštu okolinu* koja determiniše operativnu okolinu sistema i najčešće indirektno, posredovanjem operativne okoline, utiče na sistem obrazovanja odraslih. Kao determinante sistema obrazovanja odraslih koje se nalaze u opštoj okolini, izdvojili smo *društveno-ekonomski sistem*, *naučno-tehnički sistem* i *glo-*

balno dominantne paradigme u obrazovanju, kao presudne za razvoj nacionalnog sistema obrazovanja odraslih. Pri tome, svesni smo da se radi o redukcionizmu i da to nisu jedine determinante koje sa ovog nivoa dejstvuju na sistem obrazovanja odraslih.

Važno je naglasiti da odabrane determinante nisu međusobno nezavisne, već da se nalaze u međusobnoj interakciji i međuzavisnosti. Operativnu okolinu smo koncipirali na *nacionalnom nivou*, jer je upravo ovaj nivo neposredno okruženje sistema obrazovanja odraslih, njegov okvir delovanja, koji pred sistem postavlja obrazovne ciljeve i u koji sistem „isporučuje“ produkte procesa koji se u njemu odvijaju. Elementi operativne okoline koje smo naglasili u ovom radu su: *nacionalni društveno - ekonomski sistem, sistem obrazovanja dece i omladine u Srbiji*, kao i *dominantne paradigme obrazovanja na nacionalnom nivou*.

Važno je naglasiti da se svaki sistem može posmatrati i kao podsistem nekog većeg sistema (što je u slučaju obrazovanja odraslih sistem obrazovanja i vaspitanja), ali i kao nadsistem za druge podsisteme (što u ovom slučaju može biti npr. podsistem osnovnog obrazovanja odraslih ili podsistem obrazovanja starih). Ovo je izuzetno bitno zbog adekvatnog razumevanja povezanosti svih podsistema u nadređenu im celinu, ali i koncepata kao što su pomenuti *ulaz* (koji je izlaz nekog drugog podsistema – u slučaju obrazovanja odraslih, jedan od bitnijih ulaza je izlaz iz sistema obrazovanja dece i mladih), *izlaz* (npr. izlaz iz sistema obrazovanja odraslih je ulaz tržišta rada) i *okolina* (nacionalni sistem obrazovanja je neposredna okolina sistema obrazovanja odraslih).

Prilikom klasifikacije podsistema obrazovanja odraslih, nakon šire teorijske rasprave, odbacili smo ustaljenu poddelu podsistema na podsistem formalnog i neformalnog obrazovanja, jer su obrazovne politike i legislativa u Srbiji izbrisali nekada čvrstu granicu između ova dva podsistema – danas i formalne obrazovne institucije imaju diverzifikovanu ponudu neformalnih oblika obrazovanja, kao što i neformalne obrazovne institucije, ukoliko imaju status javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih, mogu realizovati programe koji imaju status formalnih obrazovnih programa. S obzirom na to da smo kao osnovnu jedinicu obrazovanja odraslih identifikovali obrazovnu epizodu, osnovna podela sistema obrazovanja odraslih nam je na podsistem *vaninstitucionalnog obrazovanja* i podsistem *institucionalnog obrazovanja*, dok smo se u ovom radu fokusirali

uglavnom na institucionalno obrazovanje odraslih. U okviru njega, kao ključni kriterijum klasifikacije, izdvojili smo funkciju koju za posmatrane organizacije/institucije imaju aktivnosti obrazovanja odraslih.

Kao najzanimljivija nam se nametnula Šrederova klasifikacija, koja pravi podelu na četiri tipa organizacija: Tip I - organizacije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih; Tip II - organizacije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija; Tip III - organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji, jer zadovoljava neke potrebe koje one prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost; Tip IV - organizacije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same organizacije. Ova klasifikacija je bila prizma kroz koju smo posmatrali genezu i razvoj sistema obrazovanja odraslih u modernoj srpskoj državi, sa pogledom iz društveno-istorijskog konteksta, od Prvog srpskog ustanka do kraja Prvog svetskog rata. Period koji je okvir našeg proučavanja nije monolitan, već smo ga podelili na dve veće celine: period u kojem se Srbija borila za nezavisnost (od Prvog srpskog ustanka do Berlinskog kongresa 1878. godine) i period nezavisnosti Srbije (od sticanja nezavisnosti 1878. godine do kraja Prvog svetskog rata, 1918. godine). U okviru perioda sticanja nezavisnosti Srbije možemo razlikovati tri podperioda: (1) period od 1804. godine do 1839. godine (period I i II srpskog ustanka i period prve vladavine kneza Miloša Obrenovića); (2) period od 1839. godine do 1858. godine, odnosno period obeležen vladavinom ustavobranitelja; (3) period od 1858. godine, do sticanja nezavisnosti Srbije, 1878. godine. Ove podfaze su uslovljene velikom dinamikom promena u okviru posmatranog perioda, kao i činjenicom da se svakih nekoliko decenija menjao teritorijalni obim, pa i stepen suvereniteta Srbije, ali i dinastija na njenom čelu.

Analizirajući začetak institucionalne delatnosti obrazovanja odraslih, možemo konstatovati da su prvo kreirane institucije Tipa III i IV, odnosno organizacije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji, jer zadovoljava neke potrebe koje te organizacije prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost. Ranije smo rekli da se ovde ne radi o "punokrvnim" andragoškim institucijama, jer se obrazovanje odraslih još uvek ne prepoznaje kao značajno za jedan „pašaluk“ ili „vilajet“ koji teži autonomiji i državnosti, a deficit ono malo potrebnih kadrova državne administracije se još uvek lako dopunjava „uvozom mozgova“, odnosno prima-

njem u službu već formiranih kadrova iz drugih zemalja. Za ovaj period možemo reći da je na prvi pogled glavna determinanta samovolja i svemoć knjaza Miloša Obrenovića, ali ako malo zagrebemo ispod površine i ne zadovoljimo se površnim tumačenjima, možemo videti da je takvo stanje uslovljeno u velikoj meri opštom okolinom Srbije, na koju je ona pokušavala da utiče, ali čiji su uticaji na njenu sudbinu, pa i sudbinu njenog obrazovanja daleko prevazilazili svaku recipročnost. Razvijanje obrazovanja (odraslih) zahteva državu, a nju Srbi u ovom periodu još samo sanjaju – čak je ruski car kao samoproглаšeni zaštitnik pravoslavnih hrišćana, bio protiv prekranja mape Evrope (i božanskih prava apsolutističkih vladara) u korist svojih oblasti-štićenica i zalagao se samo za određeni stepen njihove autonomije, što je i potvrdio na Bečkom kongresu. Stanje u Turskoj, odnosno „bolesnika na Bosforu“ kako su je zvali u međunarodnoj politici, uslovalo je jačanje nacionalnih pokreta manjina u njoj, kao i otimanje velikih sila o njene teritorije i resurse. To je, u velikoj meri, obeležilo ovaj period kao period osvajanja srpske autonomije u okviru Turske.

Sa povećavanjem autonomije se povećavalo i obraćanje pažnje na obrazovanje u Srbiji. Ove spoljno-političke determinante su nadmašile u ovom periodu naučno-tehnološke, jer dok se Evropa mehanizovala i industrijalizovala razvijajući kapitalizam, Srbija je tek raskidala sa feudalnim odnosima, proizvodeći uglavnom poljoprivredne proizvode na tradicionalan (zaostali) način, bez potrebe da obrazovanjem odraslih značajnije utiče na stanje u svojoj (poljo)privredi. Ono gde se takođe vidi uticaj Evrope na Srbiju i njeno obrazovanje odraslih, jeste uspostavljanje andragoških institucija Tipa III, čija je funkcija bila da, između ostalog, naglasi evropeizaciju Srbije, prihvatanje evropskog, nasuprot turskog, orijentalnog identiteta i kulturnog prostora. Ove institucije Tipa III (biblioteka, pozorište i štampa) su se ukorenile u Srbiji, postajući sastavni deo načina života njenih građana i vršeći svoju andragošku funkciju. Ono što je sigurno doprinelo, ako ne i uslovalo opšte stanje obrazovanja odraslih, je nerazvijenost sistema obrazovanja dece i mladih, čiji je izlaz u isto vreme ulaz u sistem obrazovanja odraslih. Kasniji razvoj sistema obrazovanja dece i mladih je delovao dvojako na obrazovanje odraslih: njegovi izlazi su omogućili konstituisanje različitih andragoških institucija u dolazećim periodima, kao što su Licej (kasnije Velika škola), čitaonice, mogućnost korišćenja štampe i slično, ali su istovremeno slab obuhvat

dece osnovnim obrazovanjem i generalno visoka stopa nepismenosti populacije uslovlili javljanje andragoških institucija Tipa I, kao što su: povtorne, nedeljne, produžene i večernje škole.

U daljem povećanju srpske autonomije, pa i u dobu srpske nezavisnosti, velike sile su imale ključnu ulogu, ili bile glavna determinanta pravaca i intenziteta njenog razvoja – one su svojim odlukama uticale, vrlo često i nezavisno od ratne sreće na granice Srbije, a svojim mešanjem određivale domete i vrstu srpske privrede, kao i način života u Srbiji – pitanje je npr. da li bi i kada Srbija izgradila železnicu na svojoj teritoriji da joj to nije eksplicitno naređeno odlukama Berlinskog kongresa i dat za to jasan rok; kako bi izgledala srpska privreda i industrijalizacija da kralj Milan nije potpisivao (iznuđene) trgovinske sporazume sa Austrougarskom koji su davali prednosti austrijskoj industrijskoj robi na srpskom tržištu, a negativno uticali na razvoj srpske industrije? Sve ovo je izuzetno važno i za obrazovanje odraslih, jer svaka promena u društvu rađa ili guši neke obrazovne potrebe odraslih i utiče na načine njihovog zadovoljavanja. Kasno razvijanje industrije u Srbiji, uslovljeno spoljno-političkim determinantama, utiče na to da Srbija bude dominantno poljoprivredna zemlja, što se u obrazovanju ogleda u više pokušaja uspostavljanja poljoprivrednih, šumarskih i trgovačkih škola, koje su često bile pedagoško-andragoškog karaktera. Takođe, kasno javljanje industrije uslovljava i kasno javljanje radničkog pokreta, koji je, kada je konstituisan u Srbiji, bio značajan zamajac obrazovanja odraslih. Pored zakasnelog formiranja radničke klase, kasnilo je, u odnosu na evropske prilike, konstituisanje buržoazije u Srbiji. Ona je zahvaljujući razvijenosti trgovine, činovničkog i vojnog aparata formirana ranije u odnosu na radnički pokret, a kao zasebna klasa, zahtevala je i osobene institucije za obrazovanje odraslih, što su i dobili u obličju Građanske kasine, institucije kreirane prema evropskom modelu. Život u građanskom društvu donosi sa sobom i institucije građanskog društva (fondacije, udruženja, društva) koje su posle sticanja nezavisnosti Srbije imale značajnu ulogu u građenju sistema obrazovanja odraslih, pokušavajući da nadomeste nedovoljnu brigu države za određene kategorije odraslih.

Važno je napomenuti da je obrazovanje odraslih bilo alat za dostizanje i prorežimskih i antirežimskih ciljeva. U početnom periodu subverzivna misao sa aspekta države i crkve, koje su tada funkcionisale u simbiozi je reformska misao

Vuka Karadžića. Ona je iznedrila različite oblike obrazovanja odraslih, koje je za cilj imalo ne samo opismenjavanje Vukovom ortografijom, već i usvajanje, za ono vreme, liberalnih stavova. Kasnije su nosioci „antidržavnog“ obrazovanja odraslih bili liberali, najčešće predvođeni bivšim đacima inostranih univerziteta, koje je država stipendirala da izuče evropske škole, a koji su se u Srbiju vraćali ne samo sa tehničkim znanjima, već i sa izgrađenim političkim uverenjima. Od sedamdesetih godina XIX veka „subverzivno“ andragoško delovanje preuzima radnički pokret, zadojen inostranim idejama anarhizma, socijalizma, sindikalizma. Dakle, dijalektika kretanja i artikulisanja sistema obrazovanja odraslih je uvek bila povezana sa zadovoljavanjem „legalnih“, državno-prihvatljivih obrazovnih potreba, ali i onih potreba koje su se otimala državnoj kontroli. Ove druge su pokušavale da, kada doprinesu razvoju neke „subverzivne“ ideje do nivoa njene opšte prihvaćenosti, one postanu zvanične, legitimne obrazovne potrebe, sa sebi svojstvenim institucijama i načinima njihovog zadovoljavanja.

Pored levo orijentisanih ideologija, kao i liberalnih i građanskih ideja koje je obrazovanje odraslih u Srbiji „uvozilo“ i prisvajalo iz svog opšteg okruženja, Srbiju nije zaobišao ni trend nacionalizma i romantičarskog zanosa koji je „tresao“ Evropu, a čiji su najupečatljiviji ishodi ujedinjenje Nemačke i ujedinjenje Italije. U ovakvim nastojanjima Srbija je imala najviše nevolja od strane svog moćnog suseda – Austrougarske, na čijoj teritoriji je živio značajan broj Srba, koji se povećao sa austrijskom aneksijom Bosne i Hercegovine. Nakon austrijskog preuzimanja protektorata nad Bosnom i Hercegovinom, Srbija dobija otvorenog neprijatelja u vidu dvojne monarhije, koja u svojim imperijalističkim i kolonijalnim težnjama nema više kuda da se širi osim preko balkanskih zemalja ka Egejskom moru. Ovaj period romantizma i nacionalizma je očit u sadržaju obrazovanja u Srbiji, koji na sve načine, pa i kroz obrazovanje odraslih, nastoji da probudi i očuva nacionalistički duh Srba u zemlji i u rasejanju. Zategnuti odnosi sa Austrougarskom su na više načina imali uticaja na obrazovanje odraslih u Srbiji: pored naglašavanja nacionalnog sadržaja u obrazovanju odraslih, Srbija je jačala i modernizovala vojsku ne samo nabavkom novih ubojnih sredstava, već i intervencijama na polju vojne andragogije, naročito putem obrazovnih epizoda realizovanih na Vojnoj akademiji. Pored toga, carinski rat Srbije i Austrougarske je naterao Srbiju da razvije svoje proizvodne i prerađivačke kapacitete, što su

pratilo i obrazovne intervencije. Razvoj nauke, tehnike i tehnologije je uticao na obrazovanje odraslih u onoj meri u kojoj su joj to druge politike dozvoljavale: obrazovanje prati razvoj privrede i industrije, ali i tehničkih i tehnoloških dostignuća, kao što je bila pojava bioskopa.

U svakom slučaju, možemo konstatovati da je obrazovanje odraslih u periodu od 1804. do 1918. godine korišćeno u vrlo različite, nekada i suprotstavljene svrhe. Razvoj obrazovanja odraslih je počeo sporadično sa institucijama Tipa III, koje su se ustalile i vremenom samo bogatile i usložnjavale, odgovarajući na sve zahtevnije kulturno-obrazovne potrebe odraslih. Institucije Tipa IV su postojale i pre posmatranog perioda (esnafi i crkva), koristeći obrazovanje odraslih za formiranje i usavršavanje svojih kadrova i dostizanje svojih ciljeva. Vremenom je samo rastao broj institucija koje možemo svrstati u ovu kategoriju.

Što se tiče institucija Tipa II, one su se javljale i gasile periodično, u zavisnosti od potreba privrede, obrazovnog sistema, crkve i vojske. U najvećem broju slučajeva, ili se radi o obrazovnim institucijama namenjenim deci, koje su povremeno organizovale vanredne ili dopunske oblike obrazovanja namenjene odraslim polaznicima, ili se radi o institucijama koje su trajanjem obrazovanja ulazile u period odraslosti, bez jasne namere i misije da se bave obrazovanjem odraslih.

Institucije Tipa I, odnosno „punokrvne“ andragoške institucije se javljaju najkasnije na istorijskoj sceni, onda kada je društvo sazrelo da se suoči sa potrebama obrazovnih intervencija među odraslom populacijom, ali i da razume benefite koje može imati od obrazovanja odraslih. Institucije Tipa I, svoju ekspanziju doživljavaju u periodu ustavobranitelja, a već u tom periodu imamo vrlo diverzifikovanu andragošku ponudu: institucije namenjene nepismenima (nedeljne, povtorne škole), institucije namenjene za formiranje visokoobrazovnog kadra (inženjerska i artiljerijska škola), ali i čitaonice i monovalentne privatne škole za obrazovanje odraslih. Pojava čitaonica svedoči da je u Srbiji bilo već dovoljno pismenih ljudi kako bi ove institucije opstale, a pojava privatnih monovalentnih škola (stranog jezika, lepog pisanja, itd.) govori da je obrazovanje odraslih u periodu ustavobranitelja već bilo društveno prihvatljiva pojava, u toj meri da su i privatna lica investirala u obrazovne institucije namenjene odraslima, očekujući od toga zaradu.

Što se tiče determinanti obrazovanja odraslih, mogli smo da se uverimo da su svi posmatrani elementi neposrednog i opšteg okruženja, imali uticaja na razvoj i diverzifikovanje delatnosti obrazovanja odraslih, kao i na razvoj institucija koje su nosioci ove delatnosti. Kao krucijalnu determinantu možemo naglasiti društveno-politički aspekt opšteg okruženja, odnosno politiku velikih sila, koja zapravo određuje opsege, okvire i intenzitet kojim deluju druge determinante okruženja.

Iako se obrazovanje odraslih u posmatranom periodu rapidno razvijalo i diverzifikovalo, u njegovom andragoškom vrhuncu ipak nismo dostigli potpunu formu sistema obrazovanja odraslih. Postojala je razgranata institucionalna i programska struktura, postojala je dominantna koncepcija obrazovanja odraslih u vidu narodnog prosvetavanja, ali su izostale jasne, funkcionalne veze između strukturalnih elemenata koje bi bile opredmećene kroz artikulisanu politiku obrazovanja odraslih, a krunisane legislativom koja je uređuje. Ali diskurs je jasan: obrazovanje odraslih je pred početak Prvog svetskog rata bilo normalna, uobičajena pojava, a delatnost se kretala u pravcu formiranja sistema.

The system of adult education: A view from the context

Summary

This work aims to establish, describe and interpret the circumstances of the genesis and evolution of the adult education system in Serbia over the first hundred years or so of its modern existence. We have decided to focus on the period 1804-1918 because this era, which represents a distinct logical and historical whole in the development of adult education in Serbia, has so far been under-researched from an andragogical perspective. This is the period when Serbia achieved independence and was transformed from a vilayet of the Ottoman Empire into a modern European state. In the wake of World War I the general and operational environment of adult education in Serbia changed to such an extent that the subject would warrant a separate study.

We have approached the adult education system from multiple perspectives, seeking to understand the context within which it came into being and increased in complexity. In the study, we employed the cybernetic systems model as a matrix into which we entered data from the social-historical context in which the adult education system originated, linking them to the organizational aspects of the system itself – its structural elements and their functional relationships – in order to arrive at a coherent and consistent picture of the system. This context has enabled us to analyze the environment of the adult education system and the characteristics of the framework it imposed on adult education, and to consider educational organizations from the perspective of the variety of their input and the multifunctionality of their output. Viewing the phenomenon of adult education from a cybernetic, organizational and socio-historical perspective, we sought to identify and emphasize the meaning that certain elements of the adult education system had for the system itself, as well as the meaning that the education system had for its operational and general environment.

The book first looks at the fundamental andragogical phenomena: learning and adult education. Learning is a prerequisite for the genesis and development of a person (ontogenesis) and of mankind (phylogenesis). Adulthood is a complex biological, psychological and social phenomenon that has undergone changes and transformations over time, while its distinctive qualities have determined the nature and manner of learning at this stage of life, and especially of its articulated form – education.

Education and learning as social and individual phenomena are always rooted in culture and therefore cannot be contemplated and understood in isolation as phenomena *per se*, but rather within the context in which they occur and which gives them complete meaning. The provision of education always has certain aims, some overt and others hidden, but regardless of the degree of transparency, the efficiency and effectiveness of the education process increases with the degree of negativity of its entropy, where the system represents the highest possible degree of order. In this work, we have disregarded the aims of education, whether positive or negative, and have taken *education* to mean *every form of managed learning irrespective of its aims*. The smallest unit to consider when discussing education is the *educational episode*, which involves the planning, organization, implementation and evaluation of an educational activity, irrespective of the organizational form in which it is realized.

Among the many definitions of the *adult education system* discussed in this study, we have opted for the one that places the adult education system among social systems, which in turn are defined as *the sum of parts whose individual operations and interrelationships are regulated and ordered by social laws and principles with the aim of implementing an educational approach, or education strategy*. From this definition it is possible to derive some of the most important postulates of the adult education system, for which, as a social system, different elements of society are both source and products. On the other hand, the adult education system, in order to be considered a system at all, must be designed within the framework of an approach which serves as its ideological foundation and which, through answers to the questions of *why*, *what* and *when*, provides it with a reason for existence. Implemented through various, often alternative strategies, the approach is operationalized in the form of educational episodes which can be implemented within but also outside of educational institutions.

What distinguishes the adult education system from other systems is the nature of the *process* at its core, namely, the process of educating adults. According to the cybernetic model, this process has an *input*, in the form of all the elements/resources that the process gets/takes from its immediate environment; its *output*, in the form of everything desirable and undesirable produced and delivered by the system into its environment; its *feedback*, which notifies it as to whether the output produced has the desired characteristics and whether the process should be implemented differently so as to produce the desired output; and, finally, its *environment* which determines the aims and ways of constituting the system, the resources it has/does not have at its disposal, and the meanings assigned to the system. To meet the needs of the environment, the system will transform its inputs into outputs, the latter simultaneously being inputs into another system. In the case of the adult education system, the process requires various material and technical, human, temporal, legislative and informational resources which serve as input, and which are transformed through the adult education process into output that may represent the desired input for another system (e.g. adults with certain qualifications, competences or partial competences), or undesired input (e.g. adults with competences/qualifications not needed in the labor market, i.e. the future long-term unemployed; adults who have at some point dropped out of the educational process without reaching the desired level of competence or partial competence).

As regards feedback in the adult education system, various indicators of the characteristics of the output can be used as constituents, for instance, the number of participants who have successfully completed a particular educational episode (another indicator might be their level of achievement); participants' satisfaction upon completing the educational episode; participants' behavior after the educational episode; the number and structure of the participants whose characteristics matched the characteristics of the desired input into other systems, etc.

The environment of the adult education system has been considered on two levels: (1) as *the operational environment* from which the system gets its input and into which it delivers its products, and (2) *the general environment* which determines the system's operational environment and usually indirectly, through the mediation of the operational environment, influences the adult

education system. As determinants of the adult education system in the general environment, we have singled out *the socioeconomic system, the scientific and technological system* and *the globally dominant educational paradigms* as crucial for the development of a national adult education system, although we are aware that this is reductive and that these are not the only determinants on this level affecting the adult education system. It is important to emphasize that the aforementioned determinants are not mutually independent; rather, they are interdependent and interact with each other. The operational environment has been viewed as being on the *national level*, since this is the level that represents the immediate environment of the adult education system, the framework within which it functions, and which sets educational aims for the system and into which the system “delivers” the products of its processes. The elements of the operational environment highlighted in this work are the *national socioeconomic system, the system of education of children and youth in Serbia, and the dominant paradigms of education on the national level*.

It should be stressed that every system can be seen as a subsystem of a larger system (in the case of adult education, the education system), but also as a supersystem for other subsystems (in the case of adult education, possible subsystems would be primary adult education or third-age education). This is particularly important for gaining an adequate understanding of the way all subsystems are linked into a superordinate whole, but also of the concept of *input* (which is the output of another system – in the case of adult education, one of the major inputs is the output of the children and youth education system), *output* (for instance, the output of the adult education system is input into the labor market), and the *environment* (the national education system is the immediate environment of the adult education system).

After a detailed theoretical discussion on the classification of adult education subsystems, we have rejected the established classification into the subsystems of formal and non-formal education, due to the fact that educational policies and legislation in Serbia have blurred the once clear delineation between the two subsystems – today even institutions of formal education provide a wide range of non-formal forms of education, and conversely, institutions of non-formal education can carry out programs with the status of formal education programs provided they have the status of officially recognized providers of adult education

activities. Since we have identified the educational episode as the basic unit of adult education, we propose a basic division of the adult education system into the subsystem of *extra-institutional education* and the subsystem of *institutional education*, focusing in this work mainly on the latter. Within this subsystem, the key classification criterion we have singled out is the function that adult education activities have for the organizations/institutions in question.

We have opted for Schroeder's classification, which distinguishes between four types of organization: Type I – organizations whose central function is the education of adults; Type II – organizations for which the education of adults is a secondary function; Type III – organizations for which adult education is a closely related function because it fulfills certain needs they recognize as their duty and responsibility; Type IV – organizations for which adult education is a second-degree function used to support the particular interests of the organization. It is through the prism of this classification that we have traced the genesis and evolution of the adult education system in the modern Serbian state from the perspective of the socio-historical context, beginning with the First Serbian Uprising up until the end of World War I. The period we have focused on is not monolithic and we have therefore segmented it into two larger wholes: the period in which Serbia fought to achieve independence (from the First Serbian Uprising to the Congress of Berlin in 1878) and the period of Serbian independence (from gaining independence in 1878 to the end of World War I in 1918). Within the period of the fight for independence it is possible to distinguish three subperiods: (1) the period from 1804 to 1839 (the period of the First and Second Serbian Uprisings and the first reign of Prince Miloš Obrenović); (2) the period between 1839 to 1858, marked by the rule of the Defenders of the Constitution; and (3) the period from 1858 to the achievement of independence in 1878. Each of these subperiods is defined by rapid and significant changes, with the territory and even the degree of sovereignty of Serbia, and its ruling dynasties, changing every few decades.

Analyzing the inception of the institutional activity of adult education, we can observe that Type III and IV institutions were created first, these being organizations for which adult education was a closely related function, as it fulfilled certain needs that the organizations recognized as their duty and responsibility. We have already noted that these were not fully-fledged

andragogical institutions, as adult education was not yet recognized as important for an Ottoman *pashalic* or *vilayet* striving for autonomy and statehood, while the deficit in the comparatively small number of cadres needed for the fledgling state administration was still easily covered by “importing” cadres with the necessary skills from abroad. It can be said that the period was, at first glance, principally determined by the despotic rule of Prince Miloš Obrenović, but if we scratch a little beneath the surface instead of settling for facile interpretations, we can see that the situation is to a significant degree determined by Serbia’s overall environment, which it sought to influence, but whose influence on Serbia’s own fate, and the fate of its education, was much greater. The prerequisite for the development of (adult) education is a state, and in this period Serbs could merely aspire to statehood – even the Emperor of Russia, the self-proclaimed protector of Orthodox Christians, was opposed to the map of Europe being redrawn (and to the divine rights of absolute monarchs being altered) in favor of the territories under Russia’s protection and advocated only a limited amount of autonomy for them, as confirmed at the Congress of Vienna. The situation in Turkey, “the sick man on the Bosphorus” as it was known in international politics, led to the strengthening of nationalist movements among its ethnic minorities, and to a struggle among the great powers for its territories and resources. Thus, this period was marked to a large extent by the gradual achievement of Serbian autonomy within the Ottoman Empire.

With increasing autonomy, the attention given to education in Serbia also increased. Throughout this period, these foreign-policy determinants outweighed scientific and technological ones, for while in Europe the development of capitalism was well underway thanks to mechanization and industrialization, Serbia was only just beginning to dismantle its feudal relationships, with its economy mostly reliant on agricultural produce produced using traditional (primitive) methods, without any great need for education to influence the state of its economy/agriculture. An area where the influence of Europe on Serbia and its adult education can also be seen is the establishment of Type III andragogical institutions, whose function, among other things, was to highlight the Europeanization of Serbia and its acceptance of the European, as opposed to the Ottoman, oriental identity and cultural space. These Type III institutions (libraries, theaters and the press) took root in Serbia, becoming an integral part of Serbian citizens’ life and at the same time performing their andragogical

function. What certainly contributed to, or even determined, the overall state of adult education was the underdevelopment of the children and youth education system, whose output simultaneously represents input into the adult education system. The subsequent development of the children and youth education system had a twofold effect on adult education: its output enabled the establishment of various andragogical institutions over later periods, such as the Lyceum (which was later transformed into the Great School), reading rooms, the press, etc., but at the same time the low numbers of children covered by primary education and the high illiteracy rate among the general population led to the establishment of Type I andragogical institutions, such as different types of remedial and compensatory schools (*povtorne, nedeljne, produžene, večernje škole*).

As Serbian autonomy further increased, and even after Serbia had gained independence, the great powers continued to play a key role or were a principal determinant of the directions and intensity of Serbia's development, determining through their decisions the borders of the country, quite often independently of the outcome of military conflicts, and through interference determining the scope and nature of the Serbian economy as well as its way of life. It is debatable, for instance, whether and when Serbia would have constructed a railroad across its territory if it had not been explicitly required to do so under the Treaty of Berlin and given a strict deadline; what the Serbian economy and industrialization in Serbia would have looked like if King Milan had not been forced to sign trade agreements with Austria-Hungary giving Austrian industrial goods preferential treatment on the Serbian market while at the same time negatively impacting the development of the Serbian industry. All of this is extremely important for adult education, as every change in society either creates or stifles certain educational needs of adults and influences the ways in which they are met. The belated development of industry in Serbia due to foreign-policy determinants resulted in the country having a predominantly agricultural economy, and this was reflected in education through a number of attempts to establish agricultural, forestry and trade schools, often of a pedagogical-andragogical character. Moreover, the late introduction of industry to the country resulted in the late development of a workers' movement which, when it was finally constituted in Serbia, proved to be an important driving force for adult education. It was not only the working class that was formed late, the establishment of a bourgeois class in Serbia also lagged behind the rest of Europe. Thanks to the development

of trade and the administrative and military apparatus, it was formed earlier than the workers' movement, and as a distinct class it required specific institutions of adult education, which in this case took the form of the civic club, an institution created according to the European model. Life in a bourgeois society entails civic institutions such as foundations, associations and societies, which played an important role in creating the adult education system in the wake of Serbian independence, seeking to compensate for the state's insufficient care for certain categories of adults.

It is important to note that adult education was a tool for achieving both pro-government and anti-government goals. In the initial period, the subversive ideas, from the point of view of both the state and the church which at the time functioned in symbiosis, were the reformist ideas of Vuk Karadžić. They gave rise to different forms of adult education, whose aim was not only the spreading of literacy using Karadžić's orthography, but also the adoption of, by the standards of the time, liberal attitudes. Later on, the proponents of "anti-government" adult education were the Liberals, very often headed by alumni of foreign universities, who had been given state scholarships to complete their education at European universities, and had later returned to Serbia not only with technical skills and knowledge but also with fully formed political views. From the 1870s onwards, "subversive" andragogical activities were undertaken by the workers' movement, which had imbibed the foreign ideologies of anarchism, socialism, syndicalism. In other words, the dialectical development and articulation of the adult education system was always linked to the fulfillment of "legal" needs acceptable to the government, but also of those that resisted government control. These latter needs, after contributing to the development of a "subversive" idea to the point that it became generally accepted, sought to become official, legitimate educational needs, with their own specific institutions and ways of being fulfilled.

In addition to left-wing ideologies and liberal and civic ideas that adult education "imported" and adopted from its broader environment, Serbia was also swept by the trend of nationalism and romanticism spreading through Europe, whose most noteworthy outcome were the unifications of Germany and Italy. Serbia's similar striving was thwarted mainly by its powerful neighbor – Austria, within the borders of which lived a significant population of Serbs whose numbers additionally increased when Austria annexed Bosnia and Herzegovina. Following

the annexation, Serbia was faced with open hostility from Austria-Hungary, which, spurred on by its imperialist and colonial ambitions, had nowhere to spread other than across the Balkan countries and towards the Aegean. This period of romanticism and nationalism is reflected in the content of education in Serbia, since these movements sought to awaken and nurture the nationalist spirit among Serbs both in Serbia and in the diaspora by all possible means, including adult education. Tense relations with Austria-Hungary affected adult education in Serbia in multiple ways: in addition to emphasizing national content in adult education, Serbia built up and modernized its army not only through armament, but also by intervening in the field of military andragogy, often in the form of educational episodes conducted at the Military Academy. Furthermore, the Customs War between Serbia and Austria-Hungary forced Serbia to develop its production and processing capacities, which was accompanied by educational interventions. The development of science and technology affected adult education to the extent that other policies permitted: education accompanied the development of the economy and industry, but also technical and technological advancement, such as the advent of the cinema.

We can therefore conclude that adult education in Serbia in the period 1804–1918 was used for very different, sometimes even conflicting purposes. The development of adult education began sporadically with Type III institutions, which, once established, became over time more complex and diverse to meet the increasing cultural and educational needs of the adult population. Type IV institutions already existed before the period in question (guilds and the church), using adult education to form and further educate their members and thus accomplish their aims. Over time, the number of institutions that could be classified into this category continued to grow.

As for Type II institutions, they were periodically set up and closed down, depending on the needs of the economy, education system, church and army. In the great majority of cases, they were either educational institutions for children which occasionally organized additional or remedial forms of education for adults, or institutions offering education whose duration extended into adulthood, without a clear intention or mission to engage in adult education.

Type I or fully-fledged andragogical institutions were the last to be established, once society had developed awareness of the needs for educational interventions

among the adult population, but also of the benefits that it could derive from adult education. Expansion of Type I institutions occurred under the rule of the Defenders of the Constitution, at which time there was already a great range of adult education institutions: institutions for the illiterate (remedial and compensatory schools), institutions for creating highly educated cadres (schools of engineering and artillery), and also reading rooms and single-purpose private schools for adults. The advent of reading rooms shows that there was already a sufficient number of literate people in Serbia for these institutions to take hold, while the advent of private single-purpose schools (foreign language schools, fine handwriting schools, etc.) suggests that under the Defenders of the Constitution adult education was already a socially acceptable phenomenon, so much so that private individuals began investing in educational institutions for adults, expecting them to generate profit.

Regarding the determinants of adult education, we have seen that all elements of the immediate and general environments that we have discussed influenced the development and diversification of adult education activities, and also the development of institutions conducting these activities. As the key determinant we can single out the sociopolitical aspect of the general environment or, more specifically, the policies of the great powers, which determined the scope, framework and intensity of action of other environmental determinants.

Although adult education in the period under discussion rapidly developed and diversified, even at its andragogical peak it nevertheless failed to achieve the full form of an adult education system. There was a diversified institutional and program structure, a dominant conception of adult education in the form of enlightenment of the people, but there were no clear, functional links between structural elements to be concretized through an articulated policy of adult education and crowned by laws and regulations. The discourse, however, is clear: adult education on the eve of World War I was a normal, common phenomenon, moving in the direction of a fully-formed system.

Bibliografija

1. Alibabić, Š. (2002). *Teorija obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA.
2. Alibabić, Š. (2004). Menadžment u obrazovanju. U: M. Plavšić (ur.), *Zbornik Fakulteta Civilne Odbrane* (str. 27-39). Beograd: FCO.
3. Alibabić, Š. (2018). *Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći*. Beograd: IPA.
4. Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K. (2012). Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama, u: Vujisić Živković, N., Mitrović, M., Ovesni, K. (ur), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: IPA.
5. Bralić, Ž. (2016). *Obrazovanje odraslih u pokušaju: Prilog andragoškoj istoriji*. Beograd: Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu.
6. Bralić, Ž. (2016a). Društvo znanja i moderni menadžment. *Andragoške studije, br. 1, 29-44*.
7. Broadberry, S., Harrison, M. (2005). The economic of World war I: an overview, in: S. Broadberry, M. Harrison (ed.), *The Economics of World War I* (pp. 3-40). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Bodroški Spariosu, B. (2019). Istraživanja globalne politike obrazovanja: teorijski postulat racionalnog izbora, u: D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović, Š. Alibabić (ur.), *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku?* (str. 85-89). Beograd: IPA, Pedagoško društvo Srbije.
9. Boulanger, G. (1971). Što je kibernetika. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 17- 28), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
10. Božičević, J. (1971). Kibernetičko gledište. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 7- 12), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
11. Bulajić, A. (2008). Andragoške dimenzije samousmerenog učenja. *Andragoške studije, br. 2, 285 – 300*.
12. Bulat, V. (1977). *Teorija organizacije*. Zagreb: Informator.
13. Dinić, S. (1934). *Za organizaciju narodnog prosvjećivanja*. Leskovac: Štamparski zavod „Mladi pokret“.
14. Egten van, R. J. (1971). Automacija i kibernetika. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 109-132), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
15. Ćorović, V. (2012). *Istorija Srba*. Beograd: Neven.
16. Ćunković, S. (1971). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej u Beogradu.

17. Davidović, Lj. (1904). *Pravila o narodnim knjižnicama sa čitaonicama*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.
18. Despotović, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih, DVV International.
19. Grozdić, V., Miljković, J. (2016). Andragoški aspekti preduzetništva. *Obrazovanje odraslih, broj 2, 9-31*.
20. Grupa autora (1986). *Mala enciklopedija Prosveta*. tom II, četvrto izdanje, Beograd: Prosveta.
21. Gvozdrenović, S. (2011). Obrazovanje i drugi srodni pojmovi. *Sociološka luča, vol.5, br.2, 82-93*.
22. Ilić, A. (2010). *Udžbenici i nacionalno vaspitanje u Srbiji: 1878-1918*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
23. Ilić Rajković, A. (2013). *Radna škola u Srbiji (1880 – 1940)*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu (doktorska disertacija).
24. Janne, H. (1971). Čovjek, društvo i kibernetika. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 211-218), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
25. Jeknić, O. (2019). Tri početka srpskog igranog filma: Načini naracije i društveni kontekst. *Istorija 20. veka, 2, 65-84*.
26. Jovanović, A. (2018). Konstruktivizam u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih, br. 1, 31-48*.
27. Jovanović, D. (1939). Idejni razvitak pedagogike u Srba od 1918 do 1938 s osvrtom na prethodno doba. U: M. Majstorović (ur.) *Pedagoška Jugoslavija* (str. 4 – 29), Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
28. Kačavenda Radić, N., Nikolić Maksić, T., Ljujić, B. (2012). Komunikaciono-medijsko obrazovanje andragoških profesionalaca – svetske relacije. U: Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški-Spariosu, (ur), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspective* (str. 57-79). Beograd: IPA.
29. Katić, N. (2018). *Surovi novi svet*. Beograd: Catena Mundi.
30. Katunarić, V. (2000). Castellsova panorama nove društvene epohe. U: M. Castells, *Uspon umreženog društva* (str. 9 – 31), Zagreb: Golden marketing.
31. Kecap, E., Mihajlović, A. (2012). Neki etički problem obrazovanja odraslih u kontekstu unapređenja kvaliteta obrazovnog rada sa odraslima. U: N. Vujisić Živković, M. Mitrović, K. Ovesni, (ur), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (str. 99-116). Beograd: IPA.
32. Kekić, Z. (1962). *Kibernetika*. Zagreb: Privreda.
33. Knežić, B. (2017). *Obrazovanje osuđenika: način da se bude slobodan*. Beograd: Institut za kriminološka istraživanja.
34. Kulić, R., Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
35. Laborit, H. (1971). Kibernetika i ljudski stroj. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 157- 178), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.

36. Luman, N. (2001). *Društveni sistemi: osnovi opšte teorije*. Novi Sad, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
37. Maksimović, M. (2014). *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih – analiza diskursa*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu (doktorska disertacija).
38. Marković, R. (1957). *Vojska i naoružanje Srbije kneza Miloša*. Beograd: SANU
39. Masturzo, E. (1971). Kibernetička medicina. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 199 - 210), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
40. Mašić, B. (2001). *Strategijski menadžment*. Beograd: Univerzitet BK.
41. Medić, S. (1993). *Obrazovanje i socijalizacija odraslih*. Beograd: IPA.
42. Meyer, T. (2013). *Uvod u politiku*. Podgorica: CID i Zagreb: Politička kultura.
43. Milićević, J. (1995). Prosveta, nauka, književnost, umetnost, kultura i zdravstvo u XIX veku. U: N. Tasić i M. Draganić (ur.), *Istorija Beograda* (str. 273-309). Beograd: Balkanološki institut SANU, Draganić.
44. Milosavljević, P. (1995). Politička istorija Beograda od 1804.do 1914.godine. U: N. Tasić i M. Draganić (ur.), *Istorija Beograda* (str. 143-207). Beograd: Balkanološki institut SANU, Draganić.
45. Milić, D. (1995). Društvo i privreda u XIX veku. U: N. Tasić i M. Draganić (ur.), *Istorija Beograda* (str. 209-245). Beograd: Balkanološki institut SANU, Draganić.
46. Milošević, Z. (2009). Primena sistemskog pristupa (u) proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju. *Andragoške studije, br.1, 87 – 100*.
47. Miljković, J. (2010). Professionalization of High Educational Institutions in Context of Crisis. In: S. Medić, R. Ebner, K. Popović, (ed.), *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 207 – 220). Belgrade: Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, IPA, EAEA.
48. Miljković, J. (2008). Andragoški rad Ćirila i Metodija. *Andragoške studije, br.1, 141- 150*.
49. Miljković, J. (2007). Model upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih. U: N. Vujisić Živković, M. Mitrović, K. Ovesni, (ur), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 274-284). Beograd: IPA.
50. Miljković, J., Mančić, N. (2017). Obrazovanje odraslih u savremenim društvenim pokretima. *Pedagogija, vol.72, br.2, 139 – 154*
51. Miljković, J., Stepanović, M. (2011). Tim bilding i organizaciona kultura. *Obrazovanje odraslih, vol. XI, br.2, 9-27*.
52. Moles, A. (1971). Objekt, metoda i aksiomatika kibernetike. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 17- 28), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
53. Mužić, V. (1979). *Kibernetika u suvremenoj pedagogiji*. Zagreb: Školska knjiga.
54. Ninković, N. (2017). *Berberin kneza Miloša*. Beograd: Lom.
55. Orlović Lovren, V., Despotović, M., Bulajić, A. (2016). Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih. *Andragoške studije, br. 1, 45 – 65*.
56. Ovesni, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: IPA.

57. Pask, G. (1971). Strojevi koji uče. U: G. Babić (ur.) *Izazov kibernetici* (str. 133- 140), Zagreb: Centar za društvene djelatnosti omladine RK SOH.
58. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
59. Pejatović, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: IPA.
60. Pejatović, A., Mihajlović, D. (2019). Obrazovanje u procesu karijernog vođenja kao odgovor na potrebe mladih odraslih. *Andragoške studije, br.1, 9- 32*.
61. Popović, J. (1922). *O narodnom prosvjećivanju*. Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca.
62. Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA, Društvo za obrazovanje odraslih.
63. Popović, K., Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih kao diskursivna praksa – analiza pristupa međunarodnih organizacija. U: Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški-Spariosu, (ur), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspective* (str. 241-258). Beograd: IPA.
64. Petrović, J. (2015). *Intelektualno i emocionalno vaspitanje u reformnoj pedagogiji sa početka 20. veka – aktuelnost izvornih shvatanja*. Novi Sad: Filozski fakultet Univerziteta u Novom Sadu (doktorska disertacija).
65. Petrović, M. (1897). *Finansije i ustanove obnovljene Srbije do 1842. godine*. tom I, Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.
66. Radović, V. (2007). *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
67. Reischmann, J. (2008). Andragogy: history, meaning, context, function. *Andragoške studije, br. 2, 215 – 225*.
68. Rukavina, K. (1994). Karakteristike neprofitnih i neprofitabilnih organizacija u odnosu na profitne i profitabilne organizacije. *Pravni vjesnik, vol.10, br: 1-4, 154-160*.
69. Samolovčev, B. (1963). *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje.
70. Savićević, D. (1968). *The system of adult education in Yugoslavia*. New York: Syracuse University.
71. Savićević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Prosveta.
72. Savićević, D. (1991). *Savremena shvatanja andragogije*. Beograd: IPA, Prosveta.
73. Savićević, D. (2000). *Koren i razvoj andragoških ideja*. Beograd: IPA & Andragoško društvo Srbije.
74. Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: IPA.
75. Savićević, D. (2006). *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*. Beograd: IPA i Društvo za obrazovanje odraslih.
76. Savićević, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
77. Seidl, D. (2004). Luhmann's theory of autopoietic social systems. *Munich Business Research, no.2, 1-28*.

78. Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: IPA.
79. Stanić, Đ., Kilibarda, Z., Marček, J. (2007). *Obuka srpske vojske 1804-1918*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
80. Tarle, J. V. (2008). *Istorija novog veka*. Beograd: Naučna KMD.
81. Trnavac, N. (2004). *Azbučnik i tipologija poznatih školskih institucija*. Beograd: IPA, Izdavački centar "Dositej".
82. Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
83. Vilotijević, M. (1993). *Organizacija i rukovođenje školom*. Beograd: Naučna knjiga.
84. Vučić, R. (1941). *O narodnom prosvjećivanju*. Beograd: Biblioteka Kolarčevog narodnog univerziteta.
85. Vujaklija, M. (1954). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
86. Vujisić Živković, N. (2014). *Na peru i na sedlu: Nadzor nad osnovnim školama u Srbiji u prvoj polovini XIX veka*. Beograd: Eduka
87. Vujisić Živković, N. (2017). *Skidanje čađi: Slika osnovnih škola u Kneževini Srbiji 1857-1880. godine u izveštajima školskih nadzornika*. Beograd: IPA
88. *Zakon o bezbednosti saobraćaja* (2014). Službeni glasnik RS, br. 41/09, br. 53/10, br. 101/11, br. 32/13-US, br. 55/14).
89. *Zakon o obrazovanju odraslih* (2013). Službeni glasnik RS, br.55 /2013.
90. *Zakon o sudijama* (2017). Službeni glasnik RS, br.116/2008, br. 58/2009 – odluka US, br.104/2009, br. 101/2010, br. 8/2012 – odluka US, br. 121/2012, br. 124/2012 – odluka US, br. 101/2013, br. 111/2014 – odluka US, br. 117/2014, br. 40/2015, br. 63/2015 – odluka US, br. 106/2015, br. 63/2016 – odluka US, br. 47/2017.
91. *Zakon o vojnoj, radnoj i materijalnoj obavezi* (2018). Službeni glasnik RS, br.88/2009, br. 95/2010, br. 36/2018.
92. Zorić, V. (2015). *Moral i religija u pragmatizmu Džona Djujija. Inovacije u nastavi, vol. XXVIII, br. 2, 54-66.*
93. <http://www.narodnimuzej.rs/o-muzeju/istorijat-muzeja/> Pristupljeno 10. 08. 2019. godine.
94. http://www.kodkicosa.com/gradjanska_kasina.htm/ Pristupljeno 28. 08. 2019. godine
95. <https://etnografskimuzej.rs/o-muzeju/istorijat/> Pristupljeno 18.10.2019. godine
96. http://www.nhmbco.rs/o_nama/o_muzeju.30.html Pristupljeno 18.10.2019. godine
97. <https://www.pedagoskimuzej.org.rs/istorijat-muzeja/> Pristupljeno 18.10.2019. godine
98. <https://www.sanu.ac.rs/o-akademiji/istorijat-sanu/> Pristupljeno 21.10.2019. godine
99. https://www.sindikatsr.rs/stari_sat/istorijat.htm/ Pristupljeno 24. 10. 2019. godine

Index shema

Shema broj 1: Vrste sistema	24
Shema broj 2: Odnos trijade: koncepcija – strategija – sistem	28
Shema broj 3: Primer osnovnog obrazovanja odraslih u trijadi: koncepcija–strategija–sistem..	29
Shema broj 4: Kibernetički sistem i njegova okolina	37
Shema broj 5: Linearni sistem	46
Shema broj 6: Nivoi i elementi okruženja sistema obrazovanja odraslih	59
Shema broj 7: Sistem, podsistemi i tipovi institucija obrazovanja odraslih u Srbiji	67
Shema broj 8: Događaji u Evropi (bez Turske) od posebnog značaja za konstituisanje moderne Srbije i njenog sistema obrazovanja odraslih (1789-1871)	76
Shema broj 9: Događaji u Turskoj koji su doprineli nezavisnosti Srbije (1804-1861.)	80
Shema broj 10: Značajni naučno-tehnički događaji u periodu 1804-1878. godine	82
Shema broj 11: Značajni događaji u Srbiji do 1839. godine na putu njene nezavisnosti	88
Shema broj 12: Značajni prosvetni događaji za vreme I srpskog ustanka	96
Shema broj 13: Značajni prosvetni događaji za vreme prve vladavine Miloša Obrenovića	96
Shema broj 14: Značajni andragoški događaji u periodu (1804 – 1839)	102
Shema broj 15: Značajni događaji u Srbiji za vreme vladavine ustavobranitelja	106
Shema broj 16: Značajni prosvetni događaji za vreme vladavine ustavobranitelja	113
Shema broj 17: Značajni andragoški događaji u periodu (1839 – 1858)	120
Shema broj 18: Značajni događaji u Srbiji u periodu (1858 – 1878)	127
Shema broj 19: Značajni prosvetni događaji u periodu (1858–1878)	130
Shema broj 20: Značajni andragoški događaji u periodu (1858 – 1878)	140
Shema broj 21: Značajni događaji u Srbiji u periodu (1878 – 1918)	157
Shema broj 22: Značajni andragoški događaji u periodu (1878 – 1918)	176

Index tabela

Tabela broj 1: Faze ka/u razvoju sistema obrazovanja odraslih u Jugoslaviji	73
Tabela broj 2: Knjige vezane za stručno obrazovanje štampane u periodu (1804-1839)	97
Tabela broj 3: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1804–1839).....	104
Tabela broj 4: Broj osnovnih škola i učenika u periodu (1847-1851)	110
Tabela broj 5: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1839 – 1858).....	123
Tabela broj 6: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1858–1878)	140
Tabela broj 7: Širenje evropske železničke mreže u hiljadama milja	149
Tabela broj 8: Tipologija andragoških organizacija u Srbiji u periodu (1878 – 1918)	177

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

374.71
37.018.48
37.013.83

МИЉКОВИЋ, Јован, 1978-

Sistem obrazovanja odraslih : pogled iz konteksta / Jovan Miljković.
- Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
Univerziteta, 2019 (Beograd : Arak). - 204 str. : ilustr. ; 24 cm

"Monografija 'Sistem obrazovanja odraslih: pogled iz konteksta' nastala
je kao rezultat rada na projektu 'Modeli procenjivanja i strategije
unapredenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji'... "--> prelim. str. - Tiraž 100.
- Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Summary: The System
of Adult Education: A View From the Context. - Bibliografija: str. 199 -203.
- Registri.

ISBN 978-86-80712-31-4

а) Образовање одраслих б) Образовне потребе -- Андрагошки аспект
в) Перманентно образовање

COBISS.SR-ID 281842700