

STVARALAŠTVO I KVALITET POSMATRANI SA STANOVIŠTA ANDRAGOGLIJE

Rezime: U ovom prilogu obrađuje se stvaralaštvo i kvalitet posmatrani sa stanovišta andragogije. Rasprave o stvaralaštvu i kvalitetu ma kojoj oblasti čovekovog života vode do problema i značaja obrazovanja i učenja. Obrazovanje i učenje su temelji stvaralaštva i kvaliteta. Stvaralaštvo i kvalitet se odnose na ukupnost čovekovog života i njegovog načina življenja. U osnovi stvaralaštva i kvaliteta je kontinuiranost.

Stvaralaštvo i kvalitet pokreću pitanje fundamentalnih društvenih ciljeva koji se ne mogu uspešno realizovati i razumeti bez razumevanja vrednosti društva. U oblasti obrazovanja odraslih sistem kvaliteta manifestuje se na osoben način. U srži kvaliteta nalaze se etičke dimenzije. To je značajno zbog činjenice što odrasli imaju moralne obaveze da teže izvrsnosti.

Ključne reči: Stvaralaštvo, kvalitet, obrazovanje, učenje, etičke dimenzije.

Pristup problemu

Stvaralaštvo i kvalitet su dve paradigme koje su predmet proučavanja više nauka, posebno onih koje proučavaju društvo i čoveka. Andragogija, čiji je predmet proučavanja obrazovanje i učenje odraslih u svim njegovim manifestacijama i ispoljavanjima nije na adekvatan način pristupala proučavanju ovih fenomena. Imajući u vidu njenu istraživačku teritoriju to može imati negativne posledice ne samo na naučnu utemeljenost andragogije, već i na potpunije razumevanje ova dva značajna fenomena u razvoju društva i čoveka. Ovde činimo pokušaj analize i razumevanja ova dva fenomena posmatranih sa stanovišta andragogije vezujući ih posebno za visoko obrazovanje kao jedan od predmeta andragogije. Prvo ćemo ih posmatrati pojedinačno, a kasnije ćemo pokušati da ukazemo na njihovu sintezu i međusobno prožimanje.

STVARALAŠTVO se nalazi u srži obrazovanja i učenja. Nažalost u teorijskom pogledu, a još više u praktičnoj realizaciji stvaralaštvo je posmatrano jednodimenzionalno i sa stanovišta obrazovne politike, sistema obrazovanja, a i sa stanovišta stvaralačkog ispoljavanja ličnosti u odraslom dobu. To se posebno manifestovalo u pogrešnom tumačenju doživotnog obrazovanja. Suština takvog tumačenja ispoljavala se u činjenici da se ono posmatralo kao dodatak obrazovanju, a ne kao filozofija obrazovanja koja se odnosi na sve nivoe obrazovanja i na sve starosne kategorije učenika. Takva shvatanja posebno su se manifestovala u visokom obrazovanju i možemo ih susresti i u tumačenju Bolonjske deklaracije, a i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji koja obiluje protivurečnostima i fragmentarnošću. Neki univerzitetski zvaničnici shvataju i označavaju studente kao

„decu“ koju ne možemo „pustiti u život“, jer im je jedinstvena prilika „da se pripreme za život“. Ovo je u potpunoj suprotnosti sa filozofijom o doživotnom obrazovanju i učenju. Poznati su podaci da u razvijenim zemljama 50% studenata čine oni koji su stariji od 25 godina. Kapusi sve više „sede“. Prosvetna politika je usmerena na školu, svi oni oblici obrazovanja i učenja koji se ne uklapaju u školske oblike obrazovanja i učenja osuđeni su da nestanu ili su već nestali. U Strategiji razvoja obrazovanja ograničava se visokom obrazovanju da može upisati do 30% vanrednih studenata. Takvi stavovi ostaci su prošlosti i ne uvažavaju sve promene koje su se desile u nauci, tehnologiji i komunikacijama. Oni koji predviđaju budućnost naglašavaju da će kuća (dom) u budućnosti biti najznačajnije mesto za učenje. Zvanična obrazovna politika i politika obrazovanja u privredi su dva odvojena sveta. Visoko obrazovanje (posebno univerziteti) ispoljavaju pasivno-posmatrački stav i zahtevaju da im privreda „iskaže“ svoje potrebe, a oni su tu da ih zadovolje. Na taj način visoko obrazovanje se prepušta stihiji, umesto da sistematski i naučno pristupe proučavanju rada i utvrđivanju potreba za određenim stručnjacima u različitim oblastima rada. Univerziteti trebaju u svom sastavu da imaju istraživačke centre koji će naučno proučavati potrebe rasta u svim oblastima (prema orijentaciji) i to da im služi kao osnova za upisnu politiku i organizaciju nastave i učenja. Ovaj proces ne može zameniti „karijerno savetovanje“. Država se opredelila za politiku masovnog studiranja ne vodeći računa o ekonomskim mogućnostima zemlje. Rezultat takve politike su diplomirani studenti koji masovno napuštaju zemlju. I tako smo došli do paradoksa da se finansijski kapital (društveni i privatni, iz džepova roditelja) iz siromašne Srbije preliva u ekonomije razvijenih zemalja. Da apsurd bude veći neki zvaničnici politike obrazovanja opravdavaju takvo stanje, jer će naši diplomci kada se tamo zaposle slati određenu sumu novca svojim bližnjima. Neke ustanove visokog obrazovanja (pretežno one privatnog karaktera) kažu da pripremaju kadrove za Evropu. Neke ustanove imaju lozinku „diplomiraj-emigriraj“. Sve to doprinosi topljenju ljudskog kapitala i onemogućava da se umnoži u našoj socijalnoj i kulturnoj sredini. Što više „izvozimo“ kadrove to postajemo siromašniji. Obrazovna i kulturna politika, ne može se odvojiti od ekonomske politike. To su samo dve strane jedne te iste medalje.

Može li obrazovna politika da izađe iz ovog začaranog kruga? Kojim putem krenuti koji bi vodio do razmaha stvaralačkih snaga naših ljudi? Može li obrazovanje i učenje u tome pomoći? Svi oni koji pokušavaju da se naučno i profesionalno bave obrazovanjem treba da kritički promišljaju dosadašnji pređeni put i ukažu na promene koje treba vršiti u vremenu koje je pred nama. Pre svega potrebno je proširiti ciljeve obrazovanja na taj način da se smanji jaz između ljudi i njihove otuđenosti. Obrazovanje i učenje, kako pokazuju istraživanja i iskustvo, stimulišu stvaralaštvo i inovativni rad u različitim oblicima ljudske delatnosti. Ne treba prevideti da se poslednjih decenija proširio pojam stvaralaštva. On se zasićuje novim sadržajima kao što su tehničko stvaralaštvo, robotizacija, racionalizatorstvo itd. Utvrđeno je da razvoj stvaralačkih sposobnosti zavisi od obrazovanja i učenja, u celini od vaspitanja. Ali sve snage u društvu ne deluju u tom pravcu. Stvaralaštvo sputavaju one snage koje se plaše promena. Oni se lagodnije osećaju u situacijama na koje su navikli. I treba priznati da se odrasli češće opiru promenama u upoređenju

sa mladima. Ali u ovim situacijama obrazovanje i učenje može da pomogne, da podstakne, da pokrene „zapretane” snage, da razvije iskre stvaralaštva kod čoveka.

Kada razmatramo stvaralaštvo sa stanovišta andragogije onda se mora uzeti u obzir i iskustvo odraslih. Ali svako iskustvo nije pozitivno za razvoj stvaralaštva. Samo je ono iskustvo plodotvorno koje je prožeto obrazovanjem i učenjem. Ako se sposobnosti ne koriste onda one opadaju. Misaoonom društvu potreban je čovek koji stvaralački misli. Zato u obrazovanju, posebno u visokom obrazovanju značajna je uloga nastavnika koji podstiče stvaralaštvo i organizuje stvaralačku nastavu.

Nema sumnje da je period mladosti značajan za razvoj stvaralaštva. Ali stvaralaštvo se ne manifestuje samo u periodu mladosti. Neki raniji autori nisu bili ni malo optimistički u pogledu stvaralaštva i intelektualnog razvoja u odraslom dobu. Čak je Klapared smatrao odraslost „psihičkom okamenjenošću“. A osnivač pedagoške psihologije Džems (James) smatrao je da posle zrelosti ne vredi ulaganje napora u učenju i obrazovanju. Takva shvatanja bila su osnova za formulisanje „teorije plastičnosti“ po kojoj se intelektualni razvoj prekida sa nastupanjem zrelosti, ili još gore da su ljudi sa 40 godina u upoređenju sa mladima nekorisni, a ljudi od 60 godina potpuno nekorisni (videti Research in Adult Education, 1970, NIAE, London). Ovakve teorije bile su zasnovane a priori bez naučnog proveravanja i potvrđivanja. Smatralo se da mentalno opadanje prati fizičko opadanje. Srećom empirijskim istraživanjima dokazano je da su odrasli sposobni za stvaralaštvo i učenje u svim periodima života. Iskustvo se javlja kao faktor kognitivnog rasta i razvoja. Opadanje sa dobom nije opšta karakteristika, već specifična crta. Javlja se kontinuitet u životnom toku. Prema istraživanjima Lemana (Lehman) koji je proučavao biografije istaknutih ličnosti proizilazi da čovek najbolje stvara od 20 do 80 godina starosti. Stvaralaštvo u kasnijim godinama života učvršćuje u uverenju da su izvesne studije jedino i moguće na osnovu akumuliranog životnog iskustva (Lehman, 1978). Dobar primer su naučnici kojima je Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Vršcu posvetila ovaj Okrugli sto. Zato su sa naučnog stanovišta posmatrano, potrebna saznanja o potencijalnostima čoveka u svim periodima života, a takva saznanja, prema Ananjevu (1977) su još uvek skromna. Ananjev je naglašavao da se problem čoveka pretvara u problem svih nauka. U tom procesu one se prepliću i dopunjavaju. Održavanje intelektualnih sposobnosti, javlja se kao faktor dugovečnosti čoveka. U poslednje vreme sa regresije se usmerava na razvoj. U tom pogledu javljaju se osobenosti u pojedinim fazama razvoja života odraslog čoveka, koje zbog ograničenosti prostora ovde nećemo analizirati. Zajednička nit svih teorija razvoja jeste čovekova aktivnost.

KVALITET druga paradigma značajna ne samo za obrazovanje, već za ukupni život čoveka i njegovo društvo. I problem kvaliteta razmatraju više nauka, razume se svaka sa svog stanovišta. U temelje kvaliteta nalazi se obrazovanje i učenje. Potrebno je razumevanje u tom smislu da obrazovanje i učenje nisu dodatak kvalitetu, već čine njegovu suštinu i tiču se ukupnog društva i njegove organizacije. Tako se kvalitet javlja kao atribut filozofije života. U osnovi filozofije kvaliteta nalazi se kontinuitet. To je proces traganja za boljim, stvaralačkim i potpunijim. A sve je to nezamislivo bez akta učenja. Razume se da kvalitet ima osobenosti u pojedinim periodima života i pojedinim oblastima rada. Obrazovanje se, takođe,

brine za svoj kvalitet i njegovo unapređivanje. Kvalitet se javlja kao komponenta pogleda na svet. U tom pogledu on je sastavni deo ciljeva obrazovanja i vaspitanja. Putem obrazovanja i učenja može se uticati na kvalitet. To je posebno značajno za odraslo doba i obrazovanje i učenje odraslih. Odrasli imaju moralnu obavezu prema sebi i društvu da teže izvrsnosti, da postižu kvalitet.

Postoje različite filozofije kvaliteta. Zbog ograničenosti prostora pomenućemo samo dve: biheviorističku i humanističku. Bihevioristička filozofija naglašava sticanje veština, kompeticiju i individualni uspeh. U takvoj filozofiji nastavnik je „menadžer“. Od njega se traži odgovornost i da pokaže evidenciju o kvalitetu nastave. Traži se normiranje. Humanistička filozofija kvaliteta polazi od stanovišta da je obrazovanje kompleksan fenomen i da mu treba pristupati celovito, a ne na parče. Humanistička filozofija stavlja naglasak na razvoj ličnosti. U ovoj filozofiji nastavnik je pomagač u učenju, a obrazovanje nije „roba“ koju treba isporučiti, već društveno „dobro“. Kvalitet ima dublje korene u razvoju civilizacije. On je bio jedan od temeljnih filozofskih pojmova. Pa šta je kvalitet? To je svojstvo, osobenost nekog predmeta ili pojave. Kvalitet označava valjanost neke stvari, pojave ili procesa. U filozofskim promišljanjima suočavaju se kvalitet i kvantitet i vidovi, putevi prelaska jednog u drugi.

U oblasti obrazovanja i učenja kvalitet ima osobeno značenje. U njegovoj osnovi su vrednosti jednog društva. Iz vrednosti se izvlače ciljevi i potrebe, a iz potreba proizilaze sadržaji. Kvalitet je u duhovnoj sferi subjektivno obojen. Kvalitet je u obrazovanju veoma kompleksan i teško ga je meriti, jer deluju brojni faktori subjektivne i objektivne prirode. U obrazovanju nema završnog kvaliteta zato što taj proces uvek može biti bolji. To se posebno odnosi na visoko obrazovanje.

Menja se meritokratski karakter visokog obrazovanja. Svuda u svetu suočavamo se sa nadragošim pristupima visokom obrazovanju. Ceni, ne prema izdatim diplomama, već po kvalitetu znanja. To dovodi do činjenice da nadmetanja među ustanovama visokog obrazovanja nisu više geografski ograničena. Zato se traži i fleksibilnost i netradicionalni putevi sticanja znanja. Te promene u pristupu visokom obrazovanju pospešenje su promenama u svetu rada. Te promene tiču se i promena u odnosu na kvalitet obrazovanja. Obrazovanju se postavljaju zahtevi u pogledu standardizacije kvaliteta u razvijenim društvima. Mi to ne možemo ignorisati, niti zaobilaziti. Ovde nije reč o prostom imitiranju, već o stvaralačkom prilagođavanju, tuđih iskustava našim uslovima življenja. U naukama o obrazovanju i vaspitanju potrebno je stvaranje novih teorija i napuštanje onih koje je nauka i praksa prevazišla.

Kvalitet rada i kvalitet obrazovanja međusobno se prožimaju. Zajednički čine totalitet kvaliteta života. Rad u mnogim oblastima traži ličnosti koje razmišljaju. Primera ima dosta i u oblasti prakse i u oblasti teorije. Kada su pitali jednog stručnjaka u jednoj japanskoj kompaniji šta je po profesiji, odgovor je bio: „mene plaćaju da razmišljam“ (F.Major, 1991), i pojednini teoretičari, na primer From, ukazivali su još šezdesetih godina prošlog veka, da društvo koje pre naglašava kvantitet i potrošnju, više nego klavitet života vodiće do patološki pasivnih rafnika, bez sposobnosti za individualnost i aktivnost (E.Fromm, 1964).

U razvijenijim zemljama oblikovani su kriterijumi kvaliteta rada i kvaliteta obrazovanja. Ovi kriterijumi ukazuju na međuzavisnost kvaliteta rada i kvaliteta obrazovanja. U raspravama o kriterijumima rada posebno se ističe značaj znanja, obrazovanja i učenja, značaj širenja informacija do kojih se dolazi naučnim istraživanjima, ali sami sadržaji nisu cilj, već sredstvo pomoću koga se dolazi do cilja, a to je čovek i njegova kreativnost. Ni u procesu rada, ni u kulturnom životu čovek ne može biti tretiran kao sredstvo. U naučnom smislu, posebno u visokom obrazovanju, javlja se problem kako meriti kvalitet obrazovanja i učenja. Autori iz različitih oblasti znanja ističu problem kriterijuma, a kriterijumi su različiti. Još se nije došlo do ustaljenih i stabilnih kriterijuma. Traganje za kriterijumima je proces. Nema merenja u obrazovanju koje je u celini tačno, jer deluju brojni drugi faktori, a ne samo proces obrazovanja i učenja. I u tom procesu su neizbežna lutanja. Ona su primetna i u pokušajima primene Bolonjske deklaracije na uslove rada našeg visokog obrazovanja. Javlja se prava „bodonamija“, jer su kriterijumi različiti za različite kategorije studenata: za one koji se obrazuju o trošku države, za one koji sami plaćaju obrazovanje, za one iz manjinskih grupa itd. Kriterijumi dodele bodova razlikuju se i u samom procesu nastave i učenja: prisustvovanje predavanjima, vežbama, pojedini i grupni radovi, neuvažavanje na ispitima onog što se postiglo na vežbama da se sve to pretvara u svojevrsni formalizam. On se može susresti i kod „bodovanja“ naučnog rada i objavljivanja tog rada u referalnim časopisima i publikacijama. Poseban slučaj je vrednovanje obrazovne politike. Kada se dobije trojka zvaničnici su puni ponosa, a kada se dobije četvorka raduju se kao mala deca. Ali javnost (prosvetna i naučna) ostala je uskraćena saznanja na osnovu kojih kriterijuma su takve ocene dobijene.

Merenje u obrazovanju pomera se od školskih oblika na ustanove za obrazovanje odraslih. Do sada se nije pokanjala dovoljna pažnja merenju kvaliteta obrazovanja i učenja odraslih. Kvalitet obrazovanja odraslih ne može se razumeti bez razumevanja koncepcije obrazovnih potreba. Pored utvrđivanja standarda andragoških ustanova potrebno je osposobljavanje kadrova za ovaj složeni posao.

U novije vreme javlja se jedna nova paradigma u vezi sa visokim obrazovanjem, a to je „održivi razvoj“. Gde su koreni te paradigme? Oni se nalaze u rezultatima konferencije koju su oraganizovale UN, poznate kao „Rio+20“. Konferencija je održana 5 i 6 juna 2012. Glavni cilj te konferencije bio je: dokumentuje i širi iskustva univerziteta širom sveta u vezi sa obrazovanjem i održivim razvojem, da podstakne razmenu informacija, uvođenje metodoloških postupaka, pokretanju projekata koji imaju za zadatak da integrišu teme o održivom razvoju u programe univerziteta. Želi se ovom paradigmom da se unapredi obrazovanje za održivi razvoj, da se sistem mišljenja o održivom razvoju integriše u univerzitetskom obrazovanju, da se osposobe rukovodioci za nove uloge u odnosu na održivi razvoj, da prate promene na univerzitetu sa stanovišta održivog razvoja.

Ovde je potrebno naglasiti da nema jasne definicije šta je održivi razvoj. Održivi razvoj u odnosu na šta (ustanove, nastavnike, nastavu)? Održivi razvoj u odnosu na koga? Održivi razvoj se sagledava sa stanovišta svih aspekata visokog obrazovanja od ustanova za saradnju sa nevladinim organizacijama (NGO) kako bi se promovisala jedna nova filozofija obrazovanja. Pod kapom „održivi razvoj“

sastavljaju se svi problemi obrazovanja. Takva filozofija je dosta neutemeljena i ne bi je trebalo prihvatiti bez kritičkog promišljanja (videti Walter Leal Fitho, ed, 2012).

Kvalitet obrazovanja ima i etičke dimenzije. Moralna kriza koja je zahvatila naše društvo nije zaobišla ni visoko obrazovanje. U poslednjih deset godina došlo je do kršenja moralnih normi i na privatnim i na državnim univerzitetima. Kao najsvježiji primer mogu poslužiti malverzacije koje su se javile u vezi sa akreditacijom i utvrđivanjem kvaliteta visokog obrazovanja, a odnose se na prostor, angažovanje nastavnika, putujućih („letećih“) nastavnika, prenošenja radnih knjižica iz jedne ustanove u drugu, dok ne prođe proces akreditacije, iskazivanja broja studenata itd. Etička pitanja dotiču i ustanove i njihove rukovodioce, nastavnike, pa i studente. Ili uzmimo primer korupcije, polaganja ispita „u četiri oka“, ili dodeljivanja počasnog doktorata članovima porodice ili ministru zato što je predsedavao nekom oraganu univerziteta, ili je iz iste partijske pripadnosti. Treba pomenuti samohvalisanje i samoreklamiranje pojedinih univerziteta što svakako nije u skladu sa etičkim normama. Istina je da takvog neetičkog ponašanja ima i na nekim stranim univerzitetima, pa čak i na Harvardu, ali se tamo odlučnije bore protiv takvih pojava. Kada se raspravlja o relacijama etike i kvaliteta kao ključnog faktora javlja se odgovornost. Potrebno je odgovoriti na pitanje koje su vrednosti koje putem uvođenja kvaliteta treba učvršćivati, a koje treba napuštati. Visoko obazovanje u tom pogledu ili veliku odgovornost. Odgovornost se oblikuje, rečju vaspitava.

Beleške:

- Research in Adult Education (1970), NIAE, London.
- Lehman, T. and Lester, V. (1970), Adult Learner in the context of Adult Development, Washington.
- Ananjev, B.G. (1977), O problemah savremenog celove-VOZNANIJA, Nauka, Moskva.
- Major, F. (1991), Sutra je uvek kasno, Jugoslovenska revija, Beograd.
- Fromm, E. (1964), The Revolution of Hope, Renchard and Wiston, New York.
- Walter Leal Fitho, ed, (2012), Sustaineble Development at universities: New Horizons, Peter Lang, Frankfurt.

Dušan M. Savićević

CREATIVITY AND QUALITY OBSERVING FROM STANDPOINT OF ANDRAGOGY

Abstract: In this paper Creativity and Quality are observed from standpoint of Andragogy, Andragogy is understand as a relatively independent discipline which study educaton and learning of Adults in all its dimension.

In the paper we examened the essence of Creativity and Quality seen from Education. We gives analysis of the role of knowledgein the erias of economic development, the relation between work and education, interpedence of education, Creativity and Quality and the meaning of Cvolity in the sphere of education. All these problems are interlinked and lie in the basis of economic an social development. Education and learning are the essence of this development.

Key words: creativity, quality, education, learning, ethical dimensions.