



ANDRAGOŠKA SPOZNAJNA

Studies in Adult Education and Learning

Vsebina/Contents

Uvodnik/Editorial

	ANDRAGOGIKA V SLOVENIJI IN DRŽAVAH NA OBMOČJU NEKDANJE JUGOSLAVIJE: PRETEKLOST, SEDANJOST IN PRIHODNJE PERSPEKTIVE	3
<i>Borut Mikulec, Monika Govekar Okoliš</i>	ANDRAGOGY IN SLOVENIA AND OTHER FORMER YUGOSLAVIAN COUNTRIES: PAST, PRESENT AND FUTURE PERSPECTIVES	11

Eseja/Essays

<i>Ana Krajnc</i>	UVAJANJE IN RAZVOJ ANDRAGOGIKE NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI IN V SLOVENIJI	19
<i>Zoran Jelenc</i>	POSPEŠEVALNI IN ZAVIRALNI DEJAVNIKI PRI RAZVOJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE V SLOVENIJI	39

Tematski članki/ Thematic Papers

<i>Monika Govekar Okoliš</i>	RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE NA SLOVENSLEM	53
<i>Katarina Popović, Violeta Orlović Lovren, Aleksandra Pejatović, Miomir Despotović</i>	ANDRAGOGY – DYNAMIC PAST, CHALLENGING PRESENT AND UNCERTAIN FUTURE: THE EXAMPLE OF SERBIA	85

*Amina Isanović
Hadžiomerović* QUESTIONING ASSUMPTIONS ABOUT DEVELOPING
AN ANDRAGOGY STUDY PROGRAM IN BOSNIA AND
HERZEGOVINA 105

*Lucija Tomac,
Anita Zovko* PROFESSIONALISATION OF ANDRAGOGICAL STAFF
THROUGH A UNIVERSITY STUDY PROGRAMME IN
THE REPUBLIC OF CROATIA 125

Dušana Findeisen UČIJO SE, TOREJ SO: PRISPEVEK SLOVENSKE UNIVERZE
ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE K PROCESU
PROFESIONALIZACIJE IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH 139

**Netematski članki/
Open Papers**

Ian Moll A PSYCHOLOGICAL CRITIQUE OF KNOWLES' ANDRAGOGY
AS A THEORY OF LEARNING 151

**Poročila, odmevi,
ocene/Reports,
Replies, Reviews**

*Monika Govekar Okoliš,
Vesna Podgornik* POGOVORIMO SE O NASILJU 171

Mateja Rajh Jager OBRAVNAVA PODNEBNIH SPREMENB V ŠOLSLEM
CENTRU CELJE – IZ NEFORMALNEGA V FORMALNO
IZOBRAŽEVANJE 177

ANDRAGOGIKA V SLOVENIJI IN DRŽAVAH NA OBMOČJU NEKDANJE JUGOSLAVIJE: PRETEKLOST, SEDANJOST IN PRIHODNJE PERSPEKTIVE

Razvoj andragogike kot znanstvene discipline se je v Jugoslaviji začel po drugi svetovni vojni, in sicer v sklopu univerzitetnih programov, v katerih so se posamezni profesorji ukvarjali z izobraževanjem odraslih, raziskovanjem, disciplinarnimi spoznanji in študenti, ki so študirali omenjeno disciplino. Tako je bila konec petdesetih let prejšnjega stoletja v takratni Jugoslaviji andragogika najprej uvedena na Univerzi v Novem Sadu, sledile so univerze v Beogradu, Zagrebu, Ljubljani, Skopju ter Sarajevu (Krajnc, 1979).

Z raziskovanjem izobraževanja odraslih, razvojem andragogike kot znanstvene discipline in organiziranjem prvih predavanj andragogike so se od konca druge polovice petdesetih let 20. stoletja dalje ukvarjali strokovnjaki iz različnih jugoslovanskih republik.

Na Hrvaškem so se v drugi polovici petdesetih let 20. stoletja organizirana predavanja andragogike najprej začela na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu. Natančneje leta 1956 jih je začel izvajati Mihajlo Ogrizović (Krajnc, 2018). Ta je med prvimi zagovarjal samostojnost andragogike kot znanstvene discipline in jo tudi opredelil v delu *Problemi andragogije* (Problemi andragogike; Ogrizović, 1959). Poleg njega so Vlado Andrilović, Nikola Pastuović in drugi prav tako raziskovali izobraževanje odraslih in preučevali andragogiko kot samostojno disciplino. Med pomembnejšimi deli Vlada Andrilovića naj omenimo *Kako se odrastao čovjek uči* (Kako se odrasel človek uči; Andrilović, 1976) in *Andragogija* (Andragogika; Andrilović, 1985). Deli sta bili namenjeni tako izobraževalcem odraslih kot odraslim udeležencem izobraževanja. Pri Nikoli Pastuoviću (1985) naj omenimo predvsem znani del monografije z naslovom *Andragoški ciklus*. V sedemdesetih letih se je na Hrvaškem andragogika poučevala na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu (Mihajlo Ogrizović in Nikola Nikša Šoljan), kasneje v osemdesetih in začetku devetdesetih so lahko študenti izbrali poseben andragoški modul, s katerim so pridobili specializacijo na področju izobraževanja odraslih. Vzpostavljen pa je bil tudi podiplomski študij andragogike, na katerem so predavali profesorji andragogike z drugih univerz, na primer Ana Krajnc iz Ljubljane, Dušan Savićević iz Beograda in Borivoj Samolovčev iz Skopja (Matijević, 2018). V tem času so tudi na Univerzi na Reki delovali drugi znani profesorji, kot na primer Silvije Pongrac, Mladen Zvonarević in Martin Petančić. Silvije Pongrac je na Oddelku za pedagogiko ustanovil Katedro za andragogiko in bil med prvimi profesorji v takratni Jugoslaviji, ki se je začel znanstveno ukvarjati z dopisnim izobraževanjem odraslih (izobraževanjem na daljavo; Krajnc, 2001).

V *Srbiji* sta pri raziskovanju izobraževanja odraslih in razvijanju andragogike kot znanstvene discipline vodilno vlogo imela Borivoje Samolovčev (1972, 1976; Samolovčev in Muradbegović, 1979) in Dušan Savićević (1961, 1975, 1999), katerih delo je vodilo v vzpostavitev študijske skupine in Katedre za andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu leta 1979 (gl. Popović idr., 2024, v tej številki). Savićević (1999) je andragogiko utemeljeval kot znanstveno disciplino, katere subjekt preučevanja so odrasli, njen predmet preučevanja pa izobraževanje in učenje odraslih v različnih oblikah. Savićević je izpostavil tudi pomen razumevanja razmerja med pedagogiko in andragogiko, saj je bilo za takratno vzhodnoevropsko andragogiko značilno, da je bila obravnavana kot ena od pedagoških disciplin s pedagogiko kot nadrejeno disciplino. Izhajajoč iz zgodovinskega izvora obeh disciplin, je zagovarjal tezo, da ni nujno, da andragogika sodi k pedagogiki, kakor tudi ne, da andragogika izhaja iz pedagogike. Savićević (2008) je menil, da sta bili nemška filozofija in pedagogika plodni podlagi za andragogiko, vendar imata pedagogika in andragogika različni izhodišči. Andragogika ima induktivno izhodišče ter je produkt delavskega gibanja in delavskega izobraževanja v 19. stoletju. Pedagogika pa naj bi izhajala iz filozofije in imela deduktivno izhodišče (gl. tudi Loeng, 2023). Savićević je veliko prispeval k uveljavitvi andragogike kot znanstvene discipline ter profesionalizaciji dela andragogov in drugih strokovnjakov za izobraževanje odraslih v takratni Jugoslaviji, pa tudi širše v svetu (gl. Popović idr., 2024, v tej številki). Menil je, da mora profesionalizacija andragogov temeljiti na univerzitetni izobrazbi, tj. na pridobivanju temeljnega znanja in kompetenc, potrebnih za delo na posameznem področju, s čimer se omogočata razvoj poklicne identitete in strokovno delo andragogov. Vzpostavil je *študij andragogike* in deloval kot predstojnik Oddelka za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu, bil je predstojnik Inštituta za pedagogiko in andragogiko ter tudi prodekan in dekan omenjene fakultete (Pavlović Breneselović, 2020). Poleg Savićevića so andragogiko raziskovali tudi drugi strokovnjaki, poleg že omenjenega Borivoja Samolovčeva tudi Dragomir Filipović. Borivoje Samolovčev (1972) je raziskoval specifičnosti andragogike in pedagogike ter v delu *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja* (Teoretične osnove vojaške vzgoje in izobraževanja) zagovarjal, da sta andragogika in pedagogika relativno samostojni znanosti, ki sta podrejeni splošni znanosti o vzgoji in izobraževanju. S tem pa imata skupne zakonitosti in načela, ki ju vežejo. Dragomir Filipović (1971, 1995) je med drugimi deli objavil na primer *Permanentno obrazovanje* (Permanentno izobraževanje) in *Razvoj i obrazovanje* (Razvoj in izobraževanje).

Prav tako se je v sedemdesetih letih 20. stoletja začel študij andragogike v *Bosni in Hercegovini* na Filozofski fakulteti v Sarajevu na Oddelku za pedagogiko in psihologijo. Andragogika se je ves čas izvajala kot enosemestrski ali dvosemestrski predmet v okviru študija pedagogike, ob tem pa ni bilo opaziti večjega interesa za njen razvoj kot samostojne študijske usmeritve. Čeprav je bilo več pobud za vzpostavitev samostojnega študijskega programa andragogike na fakulteti, pa do uresničitve te ideje zaradi političnih, institucionalnih in kadrovskega razmerja ni prišlo (Mavrak, 2004; gl. tudi Isanović Hadžimerović, 2024, v tej številki).

V *Makedoniji* je bila na Filozofski fakulteti Univerze sv. Cirila in Metoda v Skopju (b. l.) leta 1949 ustanovljena Katedra za pedagogiko, ki se je konec osemdesetih let preimenovala v Inštitut za pedagogiko, ki deluje še danes. V tem obdobju se je andragogika izvajala kot predmet v okviru študija pedagogike in še ni bila vzpostavljena kot samostojna študijska smer.

V *Sloveniji*, kot smo izpostavili že v predhodnem uvodniku (Mikulec in Govekar okoliš, 2023), smo leta 2023 obeležili 50. obletnico začetka predavanj iz andragogike na današnjem Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, s čimer so se začeli vzpostavljati začetki oblikovanja andragogike kot samostojne znanstvene discipline in visokošolskega izobraževanja izobraževalcev odraslih (andragogov). Zasluga za to gre Ani Krajnc, ki je, poleg izvajanja začetnih predavanj iz andragogike, leta 1976 ustanovila andragoško smer v okviru študijskega programa Pedagogika in leta 1992 vzpostavila samostojni visokošolski študij andragogike.

Pričujoča tematska številka obravnava konceptualna vprašanja andragogike, njen razvoj in status v posameznih državah na območju nekdanje Jugoslavije (gl. Mikulec in Kump, 2018), kakor tudi pomen andragogike in/ali izobraževanja odraslih za razvoj profesionalizma ter dopolnjuje predhodno tematsko številko, ki je tovrstna vprašanja naslavljala na širšem območju Evrope (gl. Mikulec in Govekar Okoliš, 2023).

Tematsko številko *Andragoških spoznanj* sestavlja sedem tematskih prispevkov, v katerih avtorji obravnavajo preteklost, sedanost in prihodnje perspektive andragogike v Bosni in Hercegovini, na Hrvaškem, v Sloveniji in Srbiji.

Številko odpirata dva eseja, v katerih avtorja razmišljata in razpravljata o razvoju andragogike in izobraževanja odraslih v Sloveniji. V eseju *Uvajanje in razvoj andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in v Sloveniji* Ana Krajnc razpravlja o dejavnikih, ki so vodili k razvoju andragogike kot znanstvene vede, utemeljuje potrebo po humanistično zasnovani andragogiki ter prikazuje razvoj študija andragogike na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njen interes za razvoj andragogike je utemeljen v konkretnih družbenih razmerah, pri čemer je bistveno spoznanje, da izobraževanje nastaja od spodaj navzgor, od ljudi in za ljudi. Avtor eseja *Pospeševalni in zaviralni dejavniki pri razvoju izobraževanja odraslih in andragogike v Sloveniji* Zoran Jelenc pa prikazuje različne dejavnike – kot so organizacije, združenja in društva, aktivna na področju izobraževanja odraslih, družbene razmere in politične strukture, strokovni posveti in projekti ... –, ki so na razvoj izobraževanja odraslih in andragogike v Sloveniji delovali tako pospeševalno kot tudi zaviralno.

Sledijo trije članki, v katerih avtorji obravnavajo zgodovinski razvoj, današnje stanje in prihodnost andragogike v treh državah. V članku *Razvoj izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem* Monika Govekar Okoliš z zgodovinsko analizo prikazuje, kako se je razvijalo množično institucionalno izobraževanje odraslih po posameznih obdobjih od konca 18. do 21. stoletja ter kakšen je bil vpliv družbe in njene politike na izobraževanje odraslih ter na razvoj andragoških idej in andragogike. Avtorica ugotavlja, da andragoške

ideje na Slovenskem zasledimo konec 18. stoletja in v 19. stoletju, v začetku 20. stoletja nastanejo prvi zametki teorije izobraževanja odraslih, v drugi polovici 20. stoletja pa se iz družbenih potreb po novih znanjih, strokovnjakih ter raziskovanju prakse izobraževanja odraslih razvije nova znanstvena disciplina – andragogika. Katarina Popović, Violeta Orlović Lovren, Aleksandra Pejatović in Miomir Despotović v članku *Andragogika – dinamična preteklost, sedanost, polna izzivov, in negotova prihodnost: Primer Srbije* obravnavajo tako zgodovinski razvoj kot trenutno stanje andragogike kot znanstvene discipline v Srbiji ter njene prihodnje izzive. Prek analize magistrskih in doktorskih del ter objavljenih znanstvenih prispevkov avtorji ugotavljajo, da andragogika v Srbiji ohranja vpliv in relevantnost, da lahko opravlja pomembno vlogo pri premostitvi vrzeli med preteklostjo in sedanostjo, kakor tudi pripelje do revitalizacije izobraževanja odraslih in narekuje usmeritev discipline tako v Srbiji kot zunaj nje. V članku *Preizpraševanje predpostavk za vzpostavitev andragoškega študijskega programa v Bosni in Hercegovini* Amina Isanović Hadžiomerović preučuje potrebe ključnih akterjev po vzpostavitvi študijskega programa andragogike v Bosni in Hercegovini. Na podlagi koncepta socialnega polja z empirično analizo univerzitetnih učnih načrtov in kvalitativnih anket ugotavlja, da univerzitetni profesorji podpirajo vzpostavitev neodvisnega andragoškega študijskega programa, a se oblikovalci politik in izvajalci izobraževanja odraslih iz različnih razlogov manj zavedajo potrebe po tovrstnem študijskem programu.

Zadnja dva tematska članka sta strokovna in naslavljata izzive profesionalizacije zaposlenih v izobraževanju odraslih na Hrvaškem in v Sloveniji. V članku *Profesionalizacija andragoškega kadra prek novega študijskega programa v Republiki Hrvaški* Lucija Tomac in Anita Zovko analizirata strateško in zakonsko ogrodje, ki je ustvarilo pogoje za profesionalizacijo zaposlenih v izobraževanju odraslih na Hrvaškem, ter predstavi študijski program izrednega diplomskega študija andragogike na Filozofski fakulteti na Reki, ki so ga zaradi potrebe po visoko izobraženem kadru in univerzitetni izobrazbi andragogov podprli številni delodajalci. Sledi članek *Učijo se, torej so: Prispevek Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje k procesu profesionalizacije izobraževanja starejših* Dušane Findeisen, v katerem avtorica razpravlja o pomenu in značilnostih profesionalizacije, opredeli izobraževanje izobraževalcev starejših in njegove značilnosti ter predstavi snovanje in razvoj profesionalizacije izobraževanja starejših na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje.

Na podlagi pričujočih tematskih prispevkov, kakor tudi prispevkov, objavljenih v predhodni tematski številki (Mikulec in Govekar Okoliš, 2023), lahko izluščimo nekaj temeljnih ugotovitev glede preteklosti, sedanosti in prihodnjih perspektiv razvoja andragogike v Evropi:

1. Glede *preteklosti* ugotavljamo, da so bila šestdeseta, sedemdeseta in osemdeseta leta 20. stoletja za andragogiko zelo plodna, saj se je andragogika v večini vzhodnoevropskih držav takrat oblikovala kot znanstvena disciplina – ponekod kot del pedagogike (npr. kot poddisciplina pedagogike), drugje kot neodvisna znanstvena disciplina –, ki preučuje izobraževanje in učenje odraslih. V tem obdobju se na univerzah formirajo andragoške katedre ali oddelki ter vzpostavijo univerzitetni študijski programi. Število univerzitetnih študijskih programov andragogike (ponekod izobraževanja odraslih) v

Evropi naraste, kar ima pomemben prispevek tudi za univerzitetno izobražen kader v praksi delovanja na področju izobraževanja odraslih. Skratka, gre za najplodnejše obdobje za razvoj andragogike kot relativno samostojne znanstvene discipline. V tem času je mogoče zaznati *še en trend*. Zaradi razvoja andragogike izobraževanje odraslih v nekaterih državah postane tudi predmet vladne politike, saj je izobraževanje odraslih prepoznano kot pomembno za reševanje različnih družbenopolitičnih izzivov.

2. Glede *sedanjosti* izpostavljamo dve ugotovitvi. Prvič, da ima izobraževanje na univerzitetni ravni, to je študijski programi andragogike ter znanje in kompetence, ki jih tovrstni študijski programi zagotavljajo, ključno vlogo v procesu razvoja profesionalizma, to je pri zagotavljanju profesionalno usposobljenega kadra za delo z odraslimi udeleženci izobraževanja. In drugič, da se po eni strani kaže, da se danes pojem »andragogika« uporabljaja kot sinonim za vse tisto, kar v evropskem poimenovanju združuje pojmovanje »izobraževanje odraslih« (tako kot ga opredeljuje na primer Evropsko združenje za raziskovanje izobraževanja odraslih (ESREA); področje izobraževanja odraslih je v svojem bistvu interdisciplinarno ter pluralistično in si izposoja teorije in metodologije od različnih disciplin oziroma področij znanja). Še drugače povedano: dandanes ni zaslediti razprav o poslanstvu discipline kot celote, o njenih lastnih teorijah in paradigmah, ampak se pozornost namenja posameznim temam in vprašanjem izobraževanja odraslih in z njim povezanih pojavov. Po drugi strani je tisto, kar v nekaterih državah razlikuje konceptualizacijo andragogike od izobraževanja odraslih, to, da andragogika kot znanost (poleg tega da preučuje izobraževanje in učenje odraslih) daje ekspliciten poudarek tudi svetovanju odraslim, torej pomoči odraslim na različnih področjih življenja (v poklicnem življenju, prostem času, pri zagotavljanju socialne varnosti).
3. Glede *prihodnjih* perspektiv lahko izpostavimo dve usmeritvi, ki se kažeta na podlagi današnjih trendov. Prvič, prihodnji razvoj in zmožnost ohranitve andragogike kot znanstvene discipline bo močno odvisen od evropskih in globalnih trendov. Za nas je pomembno vprašanje, kaj bo izobraževanju odraslih v nadaljevanju prinesel evropski izobraževalni prostor. Že zdaj lahko opazujemo, da izraz in koncept vseživljenjskega učenja vse bolj nadomešča (ali izpodriva) izobraževanje odraslih, s čimer se posledično omejujejo možnosti za nadaljnjo znanstveno konceptualizacijo in razvoj znanstvene discipline za preučevanje izobraževanja odraslih. Čeprav ima vseživljenjsko učenje vrednost kot koncept in filozofija, pa ne vpeljuje razmejevanja med posameznimi sektorji izobraževanja, zaradi česar pri njem umanjka jasen raziskovalni fokus, ki bi ga primarno imela določena disciplina. Ker ta trend zamenjave izobraževanja odraslih z vseživljenjskim učenjem sprejemajo tudi Združeni narodi (vključen je tudi v cilje trajnostnega razvoja), obstaja nevarnost izgube že tako šibke strokovne identitete področja izobraževanja odraslih in znanstvene discipline, ki jo spodbujajo ključni mednarodni igralci oziroma svetovni usmerjevalci trendov. In drugič, prihodnji razvoj andragogike bo odvisen tudi od prevladujočih družbeno-ekonomskih trendov, saj lahko ti privedejo do podrejanja njenega znanstvenega diskurza in raziskovanja praktičnim potrebam (vseživljenjskemu posodabljanju spretnosti za potrebe trga dela) ali ideološkim manipulacijam (služenja neoliberalni ideologiji).

Številko dopolnjujejo še en odprt prispevek ter dve poročili iz prakse. Ian Moll v članku *A psychological critique of Knowles' andragogy as a theory of learning* obravnava kritiko Knowlesove zasnove andragogike z vidika prevladujočih psiholoških teorij učenja. Pri tem pokaže, da Knowles dejansko razločuje med formalnim in neformalnim izobraževanjem (oziroma po Vygotskem med spontanimi in znanstvenimi pojmi) in da to razlikovanje pomeni boljši pristop k razmisliku o posebnostih izobraževanja odraslih kot razlikovanje med načinom učenja otrok in odraslih. Številko zaključujeta poročilo Monike Govekar Okoliš in Vesne Podgornik *Pogovorimo se o nasilju* o Pedagoško-andragoških dnevih, ki so januarja 2024 potekali na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, in poročilo Mateje Rajh Jager z naslovom *Obravnava podnebnih sprememb v šolskem centru Celje – iz neformalne v formalno izobraževanje*.

Uvodnik pa končujemo z veselo novico. V letošnjem letu revija *Andragoška spoznanja* praznuje 30-letnico izhajanja. Revija je vsa ta leta odpirala prostor za širjenje stroke, krepila dialog in izmenjavo spoznanj med raziskovalci in praktiki, omogočala polemiko in kritiko ter imela pomembno vlogo pri razvoju in uvajanju novosti v izobraževanje odraslih v praksi (Krajnc, 1995; Ličen, 2014). Več prostora obeležitvi te pomembne obletnice bomo namenili v drugi številki revije v letu 2024. Hvala vsem avtorjem, bralcem, recenzentom, urednikom, uredniškim odborom in založnikom za vaš prispevek – brez vas reviji ne bi uspelo doseči takega jubileja.

*Borut Mikulec in Monika Govekar Okoliš,
tematska urednika*

LITERATURA IN VIRI

- Andrilović, V. (1976). *Kako se odrastao čovjek uči*. Školska knjiga.
- Andrilović, V. (1985). *Andragogija*. Školska knjiga.
- Filipović, D. (1971). *Permanentno obrazovanje*. Zenit.
- Filipović, D. (1995). *Razvoj i obrazovanje*. Zenit.
- Filozofska fakulteta Univerze sv. Cirila in Metoda v Skopju. (b. l.). *Institut za pedagogija*. [http://fzf.ukim.edu.mk/институт-за-педагогичка/](http://fzf.ukim.edu.mk/институт-за-педагогичка)
- Isanović Hadžimerović, A. (2024). Questioning assumptions about developing an andragogy study program in Bosnia and Herzegovina. *Andragoška Spoznanja*, 30(1). <https://doi.org/10.4312/as/13507>
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Krajnc, A. (1995). Drage bralke in bralci. *Andragoška spoznanja*, 1(1–2), 3. <https://doi.org/10.4312/as.1.1-2.3>
- Krajnc, A. (2001). Prof. dr. Silvije Pongrac. *Andragoška spoznanja*, 7(2), 97. <https://doi.org/10.4312/as.7.2.97>
- Krajnc, A. (2018). Nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike in usposabljanje izobraževalcev odraslih pred osamosvojitvijo Slovenije in po njej. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 89–107. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.89-107>

- Ličen, N. (2014). Dvajset let reflektivne prakse. *Andragoška spoznanja*, 20(4), 3–5. <https://doi.org/10.4312/as.20.4.3-5>
- Loeng, S. (2023). Pedagogy and andragogy in comparison - conceptions and perspectives. *Andragoška spoznanja*, 29(2), 39–52. <https://doi.org/10.4312/as/11482>
- Matijević, M. (2018). Prilog za povijest obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. V N. Pastuović in T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa* (str. 309–324). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište u Zagrebu.
- Mavrak, M. (2004). Odgoj i obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini. *Obrazovanje odraslih*, 4(2), 64–77.
- Mikulec, B. in Govekar Okoliš, M. (2023). Andragogika v Evropi: Preteklost, sedanjost in prihodnje perspektive. *Andragoška spoznanja*, 29(2), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as/15743>
- Mikulec, B. in Kump, S. (2018). Politike izobraževanja odraslih v državah na območju nekdanje Jugoslavije: Med zapuščino socializma ter evropskimi in globalnimi smernicami. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.3-18>
- Ogrizović, M. (1959). *Problemi andragogije*. Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Pastuović, N. (1985). Andragoški ciklus. V V. Andrić, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac in M. Špan (ur.), *Andragogija* (str. 103–116). Školska knjiga.
- Pavlović Breneselović, D. (ur.). (2020). *125 godina Katedre za pedagogiju*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerzeta u Beogradu.
- Popović, K., Orlović Lovren, V., Pejatović, A. in Despotović, M. (2024). Andragogy – dynamic past, challenging present and uncertain future. *Andragoška Spoznanja*, 30(1). <https://doi.org/10.4312/as/13622>
- Samolovčev, B. (1972). *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja*. Vojnoizdavački zavod.
- Samolovčev, B. (1976). *Teorijski pristup elementarnom opismenjavanju odraslih: Metodčki priručnik uz Početnicu i čitanku za hrvatski ili srpski jezik*. Andragoški centar.
- Samolovčev, B. in Muradbegović, H. (1979). *Opšta andragogija*. Veselin Masleša.
- Savičević, D. (1961). *Primjena metoda u obrazovanju odraslih*. Savez narodnog sveučilišta Hrvatske.
- Savičević, D. (1975). *Povratno obrazovanje i udruženi rad*. BIGZ.
- Savičević, D. (1999). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. V J. Reischmann, M. Bron in Z. Jelenc, Z. (ur.), *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study* (str. 97–119). Slovenian Institute for Adult Education.
- Savičević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/02601370802051504>

ANDRAGOGY IN SLOVENIA AND OTHER FORMER YUGOSLAVIAN COUNTRIES: PAST, PRESENT AND FUTURE PERSPECTIVES

In Yugoslavia research in andragogy as a scientific discipline began after the Second World War and took place within the framework of university programmes, where individual professors worked on adult education, research, knowledge of the discipline, and with students of andragogy. At the end of the 1950s, andragogy was first introduced at the University of Novi Sad, followed by the universities in Belgrade, Zagreb, Ljubljana, Skopje and Sarajevo (Krajnc, 1979).

From the end of the 1950s onwards, experts from various Yugoslavian republics were involved in adult education research, in developing andragogy as a scientific discipline, and in organising the first lectures in andragogy.

In *Croatia* the first lectures in andragogy were conducted at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb by Mihajlo Ogrizović in 1956 (Krajnc, 2018). Ogrizović was one of the first proponents of andragogy as an independent scientific discipline, and defined it in his work *Problemi andragogije* (The Problems of Andragogy; Ogrizović, 1959). Vlado Andrilović, Nikola Pastuović and others conducted research in the field of adult education and approached andragogy as an independent discipline. Andrilović's most important works include *Kako se odrastao čovjek uči* (How an Adult Learns; Andrilović, 1976) and *Andragogija* (Andragogy; Andrilović, 1985). They were intended to be read both by adult education teachers and adult education participants. Nikola Pastuović (1985) wrote several works, including a well-known section of a monograph entitled *Andragoški ciklus*. (The Andragogical Cycle). In the 1970s andragogy was taught at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb (Mihajlo Ogrizović and Nikola Nikša Šoljan), and in the 80s and beginning of the 90s, students were able to participate in an andragogy module to earn a specialisation in the field of adult education. A postgraduate course in andragogy was also founded, including lectures from andragogy professors from abroad, for example, Ana Krajnc from Ljubljana, Dušan Savičević from Beograd and Borivoj Samolovčev from Skopje (Matijević, 2018). In this time, other well-known professors working at the University of Rijeka included Silvije Pongrac, Mladen Zvonarević and Martin Petančić. Silvije Pongrac established the Chair of Andragogy at the Department of Pedagogy and was among the first to research correspondence education for adults (distance learning; Krajnc, 2001).

In *Serbia* Borivoje Samolovčev (1972, 1976; Samolovčev & Muradbegović, 1979) and Dušan Savičević (1961, 1975, 1999) were at the forefront of adult education research

and the development of andragogy as a scientific discipline. Their work led to the establishment of the Study Group and the Andragogy Chair at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade in 1979 (see Popović et al., 2024, in this issue). Savičević (1999) defined andragogy as a scientific discipline where the subject of study is adults and the object of study is the education and learning of adults in its various forms and iterations. He also highlighted the importance of understanding the relationship between pedagogy and andragogy as Eastern European understanding at the time considered andragogy to be one of the disciplines of pedagogy, with pedagogy as the parent discipline. Based on the historical origins of both disciplines, Savičević argued that andragogy does not necessarily belong with pedagogy or stem from pedagogy. Savičević (2008) found German philosophy and pedagogy to be fertile ground for andragogy, but that pedagogy and andragogy have two different starting points. Andragogy has an inductive starting point and is a product of the labour movement and workers' education in the 19th century, while pedagogy supposedly developed from philosophy and has a deductive starting point (see also Loeng, 2023). Savičević contributed greatly to establishing andragogy as a scientific discipline and to the professionalisation of the work of andragogues and other experts in adult education not only in Yugoslavia but in the world at large (see Popović et al., 2024, in this issue). In his opinion, the professionalisation of andragogues should be based on a university-level education, by acquiring the necessary knowledge and competencies to work in this specific field, making it possible for andragogues to develop their professional identity and work. Savičević established the study programme of andragogy and was the department head of the Pedagogy and Andragogy Department at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, the head of the Institute of Pedagogy and Andragogy, and the vice dean and dean of the Faculty of Philosophy (Pavlović Breneselović, 2020). Other Serbian andragogy experts and researchers include Borivoje Samolovčev and Dragomir Filipović. Samolovčev (1972) explored the specificities of andragogy and pedagogy; in his work *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja* (The Theoretical Foundations of Military Education) he argued that andragogy and pedagogy are relatively independent sciences, subordinate to the general science of upbringing and education. This means they have common ground and principles that connect them to each other. Filipović (1971, 1995) published a number of well-known works, including *Permanentno obrazovanje* (Permanent Education) and *Razvoj i obrazovanje* (Development and Education).

The 1970s also marked the beginning of andragogy courses in *Bosnia and Herzegovina* at the Pedagogy and Psychology Department at the Faculty of Philosophy in Sarajevo. Andragogy has since been taught as a single or double semester subject part of the pedagogy study programme. Despite several initiatives to establish andragogy as an independent study programme at the Faculty of Philosophy in Sarajevo, the idea has never come to fruition due to political, institutional, and staffing circumstances (Mavrak, 2004; see also Isanović Hadžiomerović, 2024, in this issue).

In *Macedonia*, the Chair of Pedagogy was founded in 1949 at the Faculty of Philosophy of The Saints Cyril and Methodius University in Skopje (n.d.). It was renamed in the late

1980s and continues to operate today as the Institute of Pedagogy. During this period, andragogy has been taught within the framework of the pedagogy study programme and has not yet been established as an independent course of study.

In *Slovenia*, as mentioned in the previous editorial (Mikulec & Govekar Okoliš, 2023), 2023 marked the semicentennial of the inaugural lectures in andragogy at what is today known as the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. These marked the initial steps towards establishing andragogy as an independent scientific discipline and providing higher education for adult educators (andragogues). A great deal of credit is due to Ana Krajnc, who not only began the first lectures in andragogy, but established andragogy as one of the streams of pedagogy studies in 1976, and then as an independent study programme in 1992.

The current thematic issue discusses conceptual questions of andragogy, its development and status in countries that were once a part of Yugoslavia (see Mikulec & Kump, 2018), as well as the significance of andragogy and/or adult education in the development of professionalism, and complements the previous thematic issue, which addressed these questions within a wider European context (see Mikulec & Govekar Okoliš, 2023).

The seven thematic contributions in this issue of *Studies in Adult Education and Learning* explore past, present and future perspectives on andragogy in Bosnia and Herzegovina, Croatia, Slovenia and Serbia.

The first two essays consider and discuss the development of andragogy and adult education in Slovenia. In her essay *Introduction and Development of Andragogy at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana and in Slovenia*, Ana Krajnc discusses the factors that led to the development of andragogy as a scientific discipline, argues for an andragogy based on a humanistic approach and presents the timeline of andragogical studies at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana. Her interest in the development of andragogy is based in specific social circumstances, centred around the knowledge that education is created through a bottom-up approach, by people and for people. Zoran Jelenc's essay *Facilitating and Non-facilitating Factors in Developing Adult Education in Slovenia* explores the various factors, such as organisations, associations, societies actively involved in adult education, social circumstances and political structures, conferences, projects, and so on, which have either had a stimulative or impeding effect on the development of adult education and andragogy in Slovenia.

The next three articles focus on the past, present and future development of andragogy in Slovenia, Serbia, and Bosnia and Herzegovina. Monika Govekar Okoliš uses historical analysis in *The Development of Adult Education and Andragogy in Slovenia* to show how the institutional and mass education of adults developed from the end of the 18th to the beginning of the 21st century, how society and its policies influenced adult education, as well as the development of andragogic ideas and andragogy itself during this time. The author tracks the initial appearance of andragogic ideas in what is now Slovenia at the end of the 18th and in the early 19th century; the theory of adult education began

germinating at the start of the 20th century, and in the second half of the 20th century, a new scientific discipline, andragogy, formed out of the need for new knowledge, experts and research in the practice of adult education. In the article that follows, *Andragogy – Dynamic Past, Challenging Present and Uncertain Future: The Example of Serbia*, Katarina Popović, Violeta Orlović Lovren, Aleksandra Pejatović and Miomir Despotović present the historical development and the current state of andragogy as a scientific discipline in Serbia and predict its future challenges. Through their analysis of master's and doctoral theses and published scientific papers, the authors find that andragogy in Serbia continues to stay influential and relevant, so that it can perform an important role in bridging the gap between the past and the present, lead to the revitalisation of adult education and set the future course of the discipline in Serbia as well as abroad. Amina Isanović Hadžomerović's article *Questioning Assumptions About Developing an Andragogy Study Program in Bosnia and Herzegovina* studies how the key actors perceive the need to establish an andragogy study programme in Bosnia and Herzegovina. Based on the concept of social fields and with an empirical analysis of university curricula and qualitative surveys, the author finds that university professors support the creation of an andragogy study programme, however, policy makers and adult education practitioners are for various reasons less convinced such a programme is needed.

The final two thematic articles address the challenges of professionalisation in adult education in Croatia and Slovenia. In *Professionalisation of Andragogical Staff Through a University Study Programme in the Republic of Croatia* Lucija Tomac and Anita Zovko analyse the strategic and legal frameworks that have put in place the conditions for the professionalisation of adult educators in Croatia and present the part-time graduate programme in andragogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, which was also endorsed by numerous employers in need of highly educated staff and andragogues with a university degree. This is followed by the article *They Learn, Therefore They Are: Slovenian Third Age University's Contribution to the Professionalisation Process of Older Adult Education*, in which Dušana Findeisen discusses the importance and aspects of professionalisation, explicates the education of adult educators and its characteristics, and presents the development of professionalisation in adult education at the Slovenian Third Age University.

Together with the ones published in the previous issue (Mikulec & Govekar Okoliš, 2023), the thematic contributions enable us to discern a number of principal findings concerning the past, present and future perspectives on andragogy in Europe:

1. When it comes to *the past*, the 1960s, 70s and 80s were a particularly fertile period, when andragogy took shape as a scientific discipline concerned with the education and learning of adults in most Eastern European countries, in some as a part of pedagogy (for example, as its sub-discipline) and in others as an independent discipline. University chairs, departments and study programmes were established in this period. The number of university study programmes in andragogy (in some cases, in adult education) in Europe increased, which significantly benefitted the university-educated

staff working in adult education. In short, it was the most fruitful period of development for andragogy as a relatively independent scientific discipline. Another trend is noticeable in this period: due to the development of andragogy, adult education became the object of government policy in certain countries, recognising it as a way to address various sociopolitical challenges.

2. Two findings can be highlighted in terms of *the present*. First, that education at the university level, meaning andragogy study programmes, knowledge and competencies that such programmes provide, play a key role in the development of professionalism and ensuring professionally qualified workers perform the work of adult education. Second, it nowadays seems that the term “andragogy” is used as a synonym for everything that is understood in Europe under the designation “adult education” (as defined, for example, by the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA); the field of adult education is in its essence interdisciplinary and pluralistic, borrowing theories and methodologies from various disciplines or fields of knowledge). To rephrase, there are nowadays no debates regarding the mission of the discipline as a whole, its theories and paradigms, and attention is instead paid to specific topics and questions in adult education and related phenomena. On the other hand, what in some countries differentiates between the conceptualisation of andragogy and adult education is that andragogy as a science (besides that it studies the education and learning of adults) also places explicit emphasis on counselling adults and helping them in different areas of their lives (work, free time, social security).
3. Contemporary trends indicate two trajectories for *the future*. First, the development and andragogy’s survival as a scientific discipline will strongly depend on European and global trends. What does the future hold for adult education in Europe? The term and concept of lifelong learning has noticeably begun to stand in for (or replace) adult education, consequently limiting the possibilities of further scientific conceptualisation and development of the scientific discipline studying adult education. Although lifelong learning has value as a concept and a philosophy, it does not delineate between individual education sectors, and consequently lacks a clear research focus, primarily addressed by a specific discipline. As this trend of replacing adult education with lifelong learning has also been espoused by the United Nations (and is included in their Sustainable Development Goals), it presents a dangerous potential loss to the already weak professional identity in the field of adult education and the scientific discipline, boosted by key international actors and world trendsetters. Second, the future development of andragogy will also depend on prevailing socioeconomic trends, as these can lead to the depreciation of its scientific discourse and research in favour of practical needs (lifelong upskilling to meet the needs of the labour market) or ideological manipulation (serving neoliberal ideology).

The final contributions to this issue are an open article and two reports. Ian Moll’s article *A Psychological Critique of Knowles’ Andragogy as a Theory of Learning* explores Malcolm Knowles’ conception of andragogy from the perspective of mainstream theories of learning. Moll finds that Knowles is actually distinguishing between formal and non-formal

education (or, in Vygotski's terms, spontaneous and scientific concepts), and that this distinction represents a better way of thinking about the specificity of adult education than the distinction between how children and adults learn. The two reports are *Let's Talk About Violence*, where Monika Govekar Okoliš and Vesna Podgornik report on this year's annual Days of Andragogy and Pedagogy event, which took place in January 2024 at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, and *Addressing Climate Change at the Celje School Centre – From Non-formal to Formal Education* by Mateja Rajh Jager.

We are happy to conclude this editorial with some exciting news. *Studies in Adult Education and Learning* celebrates thirty years of publication this year. For three decades the journal has created a space for scientific and professional growth, engagement in constructive dialogue and the exchange of ideas and knowledge among researchers and practitioners, has facilitated debate and criticism, and played a part in furthering the development and introducing innovation into adult education practice (Krajnc, 1995; Ličen, 2014). This special occasion will be given more space in the second issue of 2024. We would like to thank all of the authors, readers, reviewers, editors, editorial board members and publishers for your contributions – this achievement would not have been possible without you.

*Borut Mikulec and Monika Govekar Okoliš,
Editors of Thematic Issue*

REFERENCES

- Andrilović, V. (1976). *Kako se odrastao čovjek uči*. Školska knjiga.
- Andrilović, V. (1985). *Andragogija*. Školska knjiga.
- Faculty of Philosophy of The Saints Cyril and Methodius University in Skopje. (n.d.). *Institut za pedagogija*. <http://fzf.ukim.edu.mk/институт-за-педагогија/>
- Filipović, D. (1971). *Permanentno obrazovanje*. Zenit.
- Filipović, D. (1995). *Razvoj i obrazovanje*. Zenit.
- Isanović Hadžimerović, A. (2024). Questioning assumptions about developing an andragogy study program in Bosnia and Herzegovina. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 30(1). <https://doi.org/10.4312/as/13507>
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Krajnc, A. (1995). Drage bralke in bralci. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 1(1–2), 3. <https://doi.org/10.4312/as.1.1-2.3>
- Krajnc, A. (2001). Prof. dr. Silvije Pongrac. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 7(2), 97. <https://doi.org/10.4312/as.7.2.97>
- Krajnc, A. (2018). Nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike in usposabljanje izobraževalcev odraslih pred osamosvojitvijo Slovenije in po njej. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 24(4), 89–107. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.89-107>
- Ličen, N. (2014). Dvajset let reflektivne prakse. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 20(4), 3–5. <https://doi.org/10.4312/as.20.4.3-5>

- Loeng, S. (2023). Pedagogy and andragogy in comparison - conceptions and perspectives. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 29(2), 39–52. <https://doi.org/10.4312/as/11482>
- Matijević, M. (2018). Prilog za povijest obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. In N. Pastuović & T. Žiljak (Eds.), *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa* (pp. 309–324). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište u Zagrebu.
- Mavrak, M. (2004). Odgoj i obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini. *Obrazovanje odraslih*, 4(2), 64–77.
- Mikulec, B., & Govekar Okoliš, M. (2023). Andragogika v Evropi: Preteklost, sedanjost in prihodnje perspektive. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 29(2), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as/15743>
- Mikulec, B., & Kump, S. (2018). Politike izobraževanja odraslih v državah na območju nekdanje Jugoslavije: Med zapuščino socializma ter evropskimi in globalnimi smernicami. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 24(4), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.3-18>
- Ogrizović, M. (1959). *Problemi andragogije*. Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Pastuović, N. (1985). Andragoški ciklus. In V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac, & M. Špan (Eds.), *Andragogija* (pp. 103–116). Školska knjiga.
- Pavlović Breneselović, D. (Ed.). (2020). *125 godina Katedre za pedagogiju*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerzeta u Beogradu.
- Popović, K., Orlović Lovren, V., Pejatović, A., & Despotović, M. (2024). Andragogy – dynamic past, challenging present and uncertain future. *Studies in Adult Education and Learning/Andragoška Spoznanja*, 30(1). <https://doi.org/10.4312/as/13622>
- Samolovčev, B. (1972). *Teorijske osnove vojnog vaspitanja i obrazovanja*. Vojnoizdavački zavod.
- Samolovčev, B. (1976). *Teorijski pristup elementarnom opismenjavanju odraslih: Metodički priručnik uz Početnicu i čitanku za hrvatski ili srpski jezik*. Andragoški centar.
- Samolovčev, B., & Muradbegović, H. (1979). *Opšta andragogija*. Veselin Masleša.
- Savičević, D. (1961). *Primjena metoda u obrazovanju odraslih*. Savez narodnog sveučilišta Hrvatske.
- Savičević, D. (1975). *Povratno obrazovanje i udruženi rad*. BIGZ.
- Savičević, D. (1999). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc, Z. (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study* (pp. 97–119). Slovenian Institute for Adult Education.
- Savičević, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/02601370802051504>

Ana Krajnc

UVAJANJE IN RAZVOJ ANDRAGOGIKE NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI IN V SLOVENIJI

POVZETEK

Prvi slovenski strokovni knjigi o teoriji izobraževanja odraslih sta iz dvajsetih let prejšnjega stoletja, ko se je pedagogika vedno bolj osredotočala na šolsko pedagogiko. Takrat sta Karel Ozvald (1927) in Franjo Žgeč (1923) v svojih knjigah utemeljila potrebo po izobraževanju »širokih ljudskih mas«. Minilo je skoraj pol stoletja, ko je izobraževanje odraslih dobilo znanstveno osnovo, svojo vedo. Razvoj študija andragogike je potekal v treh fazah. Na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani smo predavanja andragogike uvedli pred 50 leti, leta 1973. Leta 1976 so pod vodstvom predstojnika Vlada Schmidta na Oddelku za pedagogiko nastale tri študijske usmeritve: šolska pedagogika, domska pedagogika in andragogika. Končna faza razvoja študija andragogike se je oblikovala v okviru evropskega programa PHARE, ko se je v študijskem letu 1993/94 ob podpori več profesorjev andragogike z različnih evropskih univerz začel izvajati enopredmetni študij andragogike z nazivom diplomirani andragog. V prispevku prikazujem, od kod je izhajal moj interes za razvoj andragogike – rasel je iz konkretnih razmer, od ljudi in za ljudi navzgor –, ter utemeljujem potrebo po humanistično zasnovani andragogiki.

Ključne besede: začetki in razvoj andragogike, znanost o izobraževanju odraslih, študij andragogike, naziv diplomirani andragog, humanistična andragogika

INTRODUCTION AND DEVELOPMENT OF ANDRAGOGY AT THE FACULTY OF ARTS OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA AND IN SLOVENIA – ABSTRACT

The first two Slovene books on the theory of adult education appeared in the 1920s, when pedagogy was becoming more and more focused on school pedagogy. Both the book by Karel Oswald (1927) and by Franjo Žgeč (1923) put forward the question of who will educate the masses of adults. Half a century later, adult education finally established its basic paradigms and foundations as a science within the University of Ljubljana. The first lectures in andragogy took place at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts in 1973. Under the auspices of the Head of Department, Vlado Schmidt, three streams of pedagogy studies were created in 1976: school pedagogy, pedagogy of educators in residential institutions, and andragogy. The final stage in the development of andragogy studies occurred in the framework of the European project PHARE, when the independent study

programme of andragogy was launched in the 1993/94 academic year with the support of several professors of andragogy from various European universities. In this paper I show where my interest in the development of andragogy originated – it grew out of concrete situations, from the people and for the people upwards – and I justify the need for a humanistically based andragogy.

Keywords: *the beginning and the development of andragogy, adult education theory in Slovenia, independent study programme in andragogy, title: graduate andragogues, humanistic andragogy*

UVOD

Brez povezave med teorijo in prakso oboje nazaduje. Upoštevali smo svetovno znanje o izobraževanju odraslih in tesno sodelovali z domačo prakso. Tako se je izoblikoval študijski program andragogike.

Na Slovenskem sta predhodnika andragogike dva doktorja pedagogike, Karel Ozvald s knjigo *Kulturna pedagogika* (1927) in Franjo Žgeč s knjigo *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda* (1923), ki je kot prvi raziskoval pedagoško sociologijo. Pogrom prve svetovne vojne je pozornost usmeril na ljudi. Oba navedena prištevamo k humanistični pedagogiki. Vprašanje vzgoje in izobraževanja obravnava širše, z vidika ljudi vseh starosti. Žgeč se je v svojih člankih tudi zavzemal za premagovanje revščine z znanjem (Ozvald, 1927; Žgeč, 1923).

Leta 1932 je banovinska uprava dala dovoljenje brezposelnemu profesorju, da odpre dopisno trgovsko šolo. Dve leti pozneje je začela v Ljubljani delovati prva dvoletna dopisna trgovska šola. Glede na uspehe dopisne metode izobraževanja so profesorji želeli, da jo razširijo po vsej (prvi) Jugoslaviji. Na šoli so poučevali napredni profesorji, ki so bili brezposelni, ker so jih zaradi naprednih pogledov odpustili z redne trgovske šole za mladino. Leta 1941 so dopisno šolo zaradi vojnih razmer zaprli (Krajnc, 1981, str. 26).

V skladu z razvojem industrije in potrebami po širjenju ideologije se je po drugi svetovni vojni, v novi Jugoslaviji, izobraževanje odraslih vedno bolj uveljavljalo in razvijalo, najprej kot razpršeno prosvetno delovanje prek domov kulture, po letu 1959/60, ko je bil sprejet zakon, da se po raznih krajih, v vsej državi sočasno, ustanovijo delavske in ljudske univerze, pa načrtno in sistematično. V Sloveniji so se odločili samo za delavske univerze, ker so potrebo po usposabljanju ljudi najbolj povezovali z uvajanjem industrije, delom. V ostalih republikah pa so imeli mešano: delavske univerze za mesta in ljudske za kmetijska območja. Takrat je v Sloveniji nastalo 223 delavskih univerz. Z nastajanjem industrije in urbanizacijo so ljudje potrebovali nova znanja, a nove ustanove je politika ustanavljala od zgoraj navzdol brez podlage v stroki ali teoriji.

Vedno bolj obsežna praksa je postopoma iskala posplošitve, temeljne principe, raziskave in utemeljitev prakse v teoriji. Moj interes za andragogiko pa je rasel iz konkretnih razmer, od ljudi in za ljudi navzgor.

ODNOS MED PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

Ko sem diplomirala pedagogiko, sem bila prežeta z doktrino, da se lahko učijo le otroci do največ 18. leta starosti. Taka teorija je v preteklosti gotovo imela pomembno zgodovinsko vlogo, podpirala je razvoj šolskih sistemov. Otroci brez možnosti za šolanje so za večno izgubljeni. To doktrino sem bila pripravljena tudi osebno braniti in zagovarjati. O izobraževanju odraslih v času študija nismo nič slišali. Šele praksa, moja prva služba, mi je prebudila močan interes za izobraževanje odraslih.

Čeprav so mnogi negirali delitev vede o vzgoji in izobraževanju na pedagogiko in andragogiko, ju je sama narava delovanja pedagoške in andragoške prakse z različnimi temeljnimi paradigmi delila na dve entiteti, imanentni, svojski področji. Nemogoče je enačiti dve paradigmatično tako različni praksi in/ali znanosti. Tudi se ne strinjam z znanim avtorjem s področja izobraževanja odraslih (Knowles, 1970), ki je svojo knjigo podnaslovil *Andragogika proti pedagogiki (Andragogy versus pedagogy)*. Med njima ni nasprotij, vsaka veda posebej je svojska entiteta, ki ima različen predmet raziskovanja. Kar je pomembno in uspešno v andragogiki, bi preneseno na področje pedagogike lahko uničilo naravo šolanja in vzgoje otrok. Precej težav bi tovrstno enačenje pomenilo tako za šolstvo kot tudi za izobraževanje odraslih, ker je subjekt vzgoje, otrok, v drugačnem psihosocialnem stanju kot odrasli. Drugačni sta tudi družbena vloga in psihosocialna realnost šolstva in izobraževanja odraslih ter s tem posledično tudi pedagogike ali andragogike. Paradigme andragogike (npr. vseživljenjsko izobraževanje, samostojno izobraževanje, individualizacija izobraževanja) bi šolstvo uničile, nasprotno izobraževanja odraslih ne moreš zašolati. V obeh primerih bi obstoječi pojav uničili.

Ker sem bila neposredno vpletena v zgodovino nastajanja andragogike na Slovenskem, lahko rečem, da bi se andragogika uspešneje razvijala kot samostojna veda, če bi nastajala v povezavi s kako drugo družbeno vedo, npr. sociologijo, psihologijo ali antropologijo, ali kot samostojen oddelek, kot je (bilo to) na nekaterih drugih univerzah. Postavljanje temeljev andragogike je lahko delovalo rušilno in po nepotrebnem izzivalo obrambo pri pedagogih. Zato smo z vsemi močmi branili znanstveno in strokovno izobraževanje odraslih pred zašolanjem. Več poskusov oblasti je propadlo, ker izobraževanje odraslih ni šola in ne more biti šola, ker bi izgubilo vse temeljne lastnosti izobraževanja odraslih in negiralo subjekt andragoške znanosti.

V znanosti ni kompromisov, zato je znanost odraz neke realnosti. Razumem obrambo pedagogov pred andragogi, sledijo svoji, drugačni realnosti vzgoje in šolanja otrok. Enako pa je tudi andragogika izraz neke druge realnosti samostojnega učenja, razvijanja kompetenc odraslih ter enakopravne socialne vloge v izobraževalnem dialogu in raziskovalnem izobraževanju odraslih. Tudi andragogi bi zanikali svojo realnost, če bi se zašolali. Pri otrocih govorimo o vzgoji, pri odraslih o razvoju osebnosti, čeprav se skozi življenje prvo lahko tiče drugega, sta v korelaciji, vendar dve različni variabli.

Pedagogiko in andragogiko, kot rečeno, delita dve različni realnosti, entiteti raziskovanja, dva različna predmeta vsake znanosti, ne gre pa samo za delitev. S svojo različnostjo se

tudi bogatita. Raziskave, spoznanja druga drugo bogatijo, ko strokovnjaki lažje spoznavajo razlike med njima in njihov pomen. Podobno tudi interdisciplinarni pristop s psihologijo, antropologijo ali sociologijo bogati andragoško prakso in teorijo. V strpnem dialogu in z znanstvenimi dokazi je bilo na oddelku možno sožitje dveh entitet.

V življenju so stvari vedno interdisciplinarne, znanosti pa se delijo glede na predmet raziskovanja, ta naj bi se ne smel prekrivati s predmetom raziskovanja druge discipline. To velja tako za družbene vede kot tudi za naravoslovne ali tehnične. Predmet raziskovanja v pedagogiki (vzgoja in izobraževanje otrok) se ne prekriva s predmetom raziskovanja v andragogiki (osebnostni razvoj in izobraževanje odraslih), medtem ko sta metodologija raziskovanja in statistika v družbenih vedah pretežno enotni za vse vede.

MOJA ŠTUDIJSKA IZHODIŠČA ZA ODKRIVANJE POMENA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Vsak človek da osebni pečat svojemu delu. Bogati ga s svojimi ambicijami, vrednotami in posebnimi sposobnostmi. Odzvala sem se osebnemu klicu, da bi v življenju rada delala z ljudmi. Leta 1957 sem prišla študirat psihologijo na Univerzo v Ljubljani. Ker je bila takrat še samo dvopredmetna, sem si kot drugi predmet izbrala pedagogiko. To je bila tudi sicer najbolj pogosta kombinacija dvopredmetnega študija. Psihologija je bila orientirana na empirično znanost. Zato je bil pomemben zlasti predmet statistika pri prof. dr. A. Vogelniku. Navdušil nas je za opazovanje realnosti, numerično obdelavo podatkov in interpretacijo. Sicer smo psihologijo študirali večinoma po ameriških avtorjih Woolworthu, Haarlocku, Guilfordu in drugih.

Študij pedagogike sta zaznamovala prof. dr. Vlado Schmidt in prof. dr. Stanko Gogala, med poznejšimi profesorji je dr. Milica Bergant ravno postala docentka, dr. Franc Strmčnik in dr. Janez Sagadin sta bila takrat še asistenta. Prof. dr. Stanko Gogala je bil čudovit govornik, humanist in velika osebnost. V nekaj predmetih se je posvečal šolski pedagogiki, didaktiki in ljubečemu odnosu do otrok. Prof. dr. Vlado Schmidt je bil predan empirični znanstvenik. Predaval nam je to, kar je raziskoval več desetletij: zgodovino šolstva in pedagogike na Slovenskem. Osem semestrov nas je učil razmišljati raziskovalno, znanstveno, nas seznanjal s potjo od izbire in oblikovanja predmeta raziskave, zbiranja podatkov do zadnje interpretacije. Bil je velik mislec in v nas je prebujal samostojno mišljenje. Študentje smo uživali pri predavanjih, ko smo sledili vijugam njegovih misli, čeprav je relativno tiho govoril in predaval sede. Pravo nasprotje od prof. dr. Stanka Gogale, ki je vedno hodil med nami po predavalnici in je njegov glas odmeval v tišini poslušalcev. S svojo osebnostjo in etiko nam je veliko dal za lastno oblikovanje in na pot za naše strokovno delo v praksi. Študij nas je oblikoval in zaznamoval za raziskovanje vse življenje.

Ne poznam naroda v Evropi, ki bi imel tako podrobno raziskano zgodovino šolstva in pedagogike, kot je to za Slovenijo naredil prof. dr. Vlado Schmidt s svojim več desetletja trajajočim raziskovanjem v dunajskih arhivih, našem šolskem muzeju in drugih virih.

Schmidtove raziskave ostajajo pomemben steber tudi za prihodnje generacije študentov in strokovnjakov pedagogike in andragogike.

Takratni diplomanti smo bili opremljeni zlasti za raziskovanje vzgoje in izobraževanja na področju šolske pedagogike, za proučevanje nadaljnjega razvoja človeka pa nismo imeli dovolj teoretične podlage. Potrebna nova znanja smo si pridobivali po diplomi. Študij nam je dal podlago za izhodišča »etatistične pedagogike« (državne pedagogike) in humanistične pedagogike, osredotočene na razvoj potencialov posameznega človeka.

Za pridobivanje pedagogov praktikov je predstojnik prof. dr. Vlado Schmidt v soglasju z ministrstvom oblikoval novo smer: po končani dvoletni pedagoški akademiji so njihovi diplomanti nadaljevali neposredno v tretji letnik z enopredmetnim študijem pedagogike brez kakih predhodnih diferencialnih izpitov. Čez dve leti so postali diplomirani pedagogi z interdisciplinarnim predhodnim študijem in bogato osebno pedagoško prakso v zaledju.

Ker sem se na pedagogiki veliko naučila, sem dobila dovoljenje, da leta 1961 tudi iz tega predmeta diplomiram kot pri študiju A z diplomom *Retroaktivna inhibicija pri učenju tujih jezikov pri osnovnošolskih otrocih*. Moja naslednja A-diploma na psihologiji je sledila leta 1962. To navajam, ker je za pedagoge in andragoge zelo pomembno tudi poznavanje psihologije in sociologije. Pojavi v praksi so vedno interdisciplinarni, sledimo jim le s širokim znanjem. V tretjem letniku je bil študij pedagogike osredotočen na šolsko pedagogiko. 0,9 % talentiranih študentov je takrat študiralo na univerzi do 24. ali 25. leta starosti. Kot znak, da se nikoli več v življenju ne bo treba izobraževati, so dijaki na koncu srednje šole ali pa diplomanti študija na univerzi simbolično metali šolske torbe s Tromostovja v Ljubljano. »Še danes in nikdar več!« Vseživljenjsko izobraževanje, koncept, ki ga je kot edino možno pot za prihodnost že leta 1960 sprejel Unesco, do nas še ni prodrlo.

Podobno kot večina diplomantov sem tudi jaz že v prvi službi vneto zagovarjala vse, kar sem se naučila na univerzi. Predvsem sem mislila, da sem že »požrla vso znanost in vse vem«. Kakšna zmota! Kako malo sem takrat vedela! Koliko »fakultet« sem morala še pozneje v življenju »končati«! Torej se učiti brez formalnih diplom, spodbujena s svojo radovednostjo in slo po znanju.

HUMANISTIČNA ANDRAGOGIKA, NASTAJANJE IZOBRAŽEVANJA OD SPODAJ NAVZGOR, OD LJUDI IN ZA LJUDI, IN DRUŽBENI STATUS ANDRAGOGIKE

Zastopali smo humanistično andragogiko, na učenca osredotočeno izobraževanje, vendar z upoštevanjem vseh družbenih silnic obstoječih razmer. Večkrat v zgodovini so filozofi in drugi misleci potrdili, da je učenje zelo osebna zadeva. Židovsko versko izročilo trdi, da se vsak človek uči na drugačen način. Pred tisočletji je znani kitajski filozof Konfucij dokazal, kako pomembna za učenje so osebna čustva. Negativna čustva strah, sram in sovraštvo blokirajo učenje. Tu so izhodišča individualistične pedagogike in humanistične andragogike.

Močno me je na izpopolnjevanju za izobraževanje odraslih v Ženevi pri Združenih narodih presenetilo uvodno predavanje prof. Foerniga, direktorja Pedagoškega inštituta v Ženevi, ko je začel s postulatom: »Slabih učencev ni, slabi so lahko samo učitelji.« Trditev se mi je zdela izzivalna, a razumela sem jo še leta 1984, ko sem kot članica mednarodne delegacije *Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih (International Council for Adult Education – ICAE)* preživela tri tedne na Kitajskem in spoznala pomen kitajskega pregovora »Največja sreča človeka je, če je v življenju naletel na pravega učitelja, ki ga je znal naučiti« – pomagal mu je uresničiti osebne talente. Velik korak v mojem strokovnem razmišljanju: prof. Foernig je imel prav! To so bila moja izhodišča za razvijanje humanistične andragogike.

Spodbuda za uvajanje andragogike je prihajala od spodaj navzgor, od ljudi praktikov, izvajalcev izobraževanja odraslih pri nas, ki so potrebovali znanstvena spoznanja, da bi ljudem skrajšali pot do znanja, izvajalcem bi torej andragogika z znanstvenimi spoznanji utemeljila ustrezne izbire za koncept in poti izobraževanja. Ker to ni bila običajna pot sprejemanja odločitev in uvajanja novosti v takratni državi, nastajanje andragogike ni ustrezalo splošnim družbenim pravilom in je humanistična andragogika uživala relativno nizek družbeni status, težnja po razvijanju ljudi ni bila prednostna. Zaradi objav o primarni socialni skupini kot podlagi za uspešno učenje odraslih in njenih značilnostih sem bila klicana na zagovor pri najvišjih takratnih politikih in sem doživela prepoved objavljajanja člankov. Dovolj sem bila vpeta v mednarodno prakso in teorijo izobraževanja odraslih, da sem njihovo reakcijo razumela. Njihova izkaznica (Krajnc, 1982).

Ta dediščina je vseskozi zavirala ali včasih celo ogrožala andragogiko vse do današnjih dni. Ministrstvo za šolstvo nam je po 30 letih šele v zadnjem času uspelo preimenovati v ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Po zadnjem spreminjanju imena imamo ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, vendar je celotno izobraževanje slovenske populacije v času vseživljenjskega izobraževanja le privesek direktoratu za srednje šole, torej brez vsaj samostojnega direktorata na tem ministrstvu in s tem jasne politike izobraževanja odraslih. Izobraževanje odraslih ni šolanje. Predlog Andragoškega društva Slovenije, da končno ustanovijo direktorat za izobraževanje odraslih, je letos (leto 2023) v okviru reformiranega ministrstva za izobraževanje naletel na gluha ušesa, vlada ga je zavrnila. So se ohranila stara ideološka družbena razmerja? Kdaj bodo politiki sprejeli, da odklonilen odnos do izobraževanja odraslih škoduje njim, državi in vsem ljudem, ki bi si tako znali bolj pomagati sami in večina ne bi čakala na državo, da jim reši probleme? Za samostojnost moramo biti ljudje opremljeni s temeljnimi sposobnostmi in znanjem ali pa se zanašamo na pomoč drugih. Ko je ne dobimo, so stiske ljudi brezmejne in priča smo razmeram, v katerih socialna patologija narašča. Podjetja, razne ustanove in organizacije v praksi pri nas ugotavljajo, da ne dobijo kadrov, kompetentnih ljudi za delo. Stojimo pred praznino znanja in še vedno se ne poglobimo v družbena razmerja ter sprejemamo za ljudi in državo napačne odločitve.

KAJ ME JE NAUČILA MOJA PRAKSA STROKOVNEGA DELA?

Dva impulza sta narekovala moj posebni interes za izobraževanje odraslih. Svojo prvo službo na zavodu za zaposlovanje sem kot psihologinja nastopila jeseni 1962. Še prej kot študentka pa sem delala kot sekretarka Jugoslovanskega združenja za poklicno usmerjanje in spoznavala širše družbene težnje v poklicnem izobraževanju. Jugoslovanska industrija je bila takrat v ekspanziji. Novih služb je bilo na pretek. Podjetja so nam sporočala, koliko delavcev z določeno kvalifikacijo ali polkvalifikacijo potrebujejo. Prijavljene za službo sem na zavodu za zaposlovanje vestno testirala s psihološkimi testi in ponavljala vse, kar sem spoznala med študijem. Uporabljala sem različne psihološke teste, prihajali so mladi po osemletki (zlasti dekleta) in fantje (po odsluženju vojaškega roka). Zdravi in mladi. Psihološki testi so kazali tudi dobre umske sposobnosti, bili pa so brez poklicne izobrazbe.

Delovnih mest je bilo na pretek, povpraševanje po kadrih veliko, od vseh prijavljenih pa nismo imeli koga poslati za zaposlitev v tovarno. Ljudje niso imeli veččin, poklicne izobrazbe, niso bili kvalificirani. Vračali so se in prosili za službo. Takrat sem vrgla v zadnjo omaro vse psihološke teste in začela iskati rešitev drugje. Ti mladi ljudje imajo pred seboj še vse življenje, od česa bodo živeli, s kmetij bežijo v industrijo, obilje služb in nagla urbanizacija sta bila takrat podoba časa. Se lahko še kaj naučijo kot odrasli? Morali se bodo. Ne preostane jim drugega. Tako sem razmišljala in v to sem se zapičila. Premlevala, iskala rešitve, ker mi ni bilo vseeno za druge ljudi, kaj se z njimi godi.

Drugi impulz je bila moja nova služba – leta 1964 sem sprejela službo kot raziskovalka na Inštitutu za sociologijo in filozofijo v Ljubljani. Slovenija takrat še ni imela študija sociologije in zato so za to področje sprejemali boljše diplomante sorodnih strok. Med rednim študijem me je zelo zaznamoval izpit iz sociologije pri prof. dr. Jožetu Goričarju, sicer profesorju Pravne fakultete, tam je predaval sociologijo in napisal prvi učbenik sociologije v Sloveniji. Zame je bila njegova knjiga Sociologija pravo odkritje, dala mi je nov, družbeni vidik za razmišljanje o pojavih v pedagogiki in psihologiji. Za raziskovalce pa so nas vzgajali že v rednem študiju.

S to dediščino sem v novi službi hitro osvajala globlje sociološko znanje. Leta 1967 so me skupaj z Zdravkom Mlinarjem vključili v mednarodni projekt (prvi v Jugoslaviji) *Izobraževanje odraslih in družbena participacija*. Prišla sem na »svoje« področje: izobraževanje odraslih. Vsi miti o tem, da se lahko učijo samo otroci, so se razblinili. Projekt je vodila Univerza v Oregonu (ZDA), partnerji so bili poleg nas še Nizozemska, Češka, Poljska, Velika Britanija. Odkrivala sem, kako daleč pred nami so, kako razvito je izobraževanje odraslih, z raziskovalnimi inštituti in visokim družbenim statusom. V okviru tega projekta sem opravila raziskavo za svojo doktorsko disertacijo *Izobraževanje kot socialna vrednota, mobilnost in družbena participacija*, ki sem jo zagovarjala leta 1970. Obdelavo empiričnih podatkov so nam delali na enem prvih računalnikov na Univerzi v Hamiltonu v Kanadi. Pravo razkošje, kupi tabel z empiričnimi podatki.

Naslednje leto, 1971, sem dobila Grandovo štipendijo za podoktorski študij na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (Ontario Institute for Studies in Education,

OISE) na Univerzi v Torontu. Večji del tega inštituta se je ukvarjal samo z izobraževanjem odraslih. Direktor je bil ugledni avtor 22 knjig o izobraževanju odraslih prof. dr. Robin Kidd, oddelek pa je vodil mednarodno znani profesor področja dr. Alen Thomas. Močno teoretično zaledje so mi dali Abraham Maslow z odkrivanjem človekove narave, prirojenih psihosocialnih potreb človeka kot družbenega bitja ter znana teoretika izobraževanja odraslih Malcolm Knowles (1970) in Robin Kidd (1971). Pri zadnjem sem tudi delala specializacijo v podoktorskem študiju. Čisto me je prevzela knjiga *Pedagogika zatiranih* Paula Freireja (1970), brazilskega andragoga, ki je takrat izšla v angleščini in v prevodih obšla ves svet. Po vrnitvi s specializacije sem zaman poskušala, da bi jo prevedli tudi v Jugoslaviji. Zanimivo, da smo prevod Freirejeve knjige Slovenci dobili šele leta 2020 na pobudo Univerze na Primorskem. Našteta teoretična izhodišča danes potrjuje znani avstralski avtor Jeremy Griffith. Da bi se danes svet rešil kaosa, potrebuje ozaveščene, razvite in s tem samostojne ljudi, ki podpirajo etiko, sodelovanje ljudi in socialno skupnost, brez nje ne moremo živeti, saj smo družbeno bitja. V tem stoletju postaja za preživetje in odpravljanje socialne patologije odločilen človeški kapital. Če države ne upoštevajo dejstva, da so ljudje pomembni, so se ti prisiljeni združevati v skupnosti, klike, ali kot pravita Griffith (2016) in Rifkin (2015), ljudje ponovno odkrivajo pomen družbene skupnosti.

Zdelo se mi je, da sem našla kraljestvo, ki sem ga iskala: spoznavala sem razvito prakso izobraževanja odraslih, se srečevala s številnimi raziskovalci, imela na razpolago bogato knjižnico in seminarje podoktorskega mednarodnega študija. Od kanadskega ministrstva sem dobila sredstva za samostojen raziskovalni projekt *Dopolnilno izobraževanje na kanadskih univerzah* (*Continuing Education at Canadian Universities*). Obiskala sem vse univerze v Kanadi od obale do obale in odkrivala presenetljive rezultate. Odrasli so bili kot izredni študentje enako ali še bolj številni kot redni študentje. Od študijskih programov, ki so jih ponujale kanadske univerze, jih je bilo 50 % namenjenih dopolnilnemu izobraževanju odraslih (*continuing education*). Spoznavala sem nove razsežnosti izobraževanja odraslih.

Veliko novega so nam predstavili drugi tuji podoktorski študentje, npr. Colin Cillins iz Južne Afrike, s skupino še drugih so vodili kampanjo opismenjevanja prebivalstva v Južni Afriki. Vladi so se zdeli nevarni in grozil jim je dolg zapor. Kanada je Cillinsa še pravi čas rešila s štipendijo, da je lahko pobegnul. John Griffin nam je odkrival, kako pomembna je za razvoj ljudi umetnost. Umetnost omogoča doživetja, človek pa postane to, kar doživlja. Kolegica iz Čila Paz Butedall je zbežala pred diktatorjem Pinochetom in se poglobljala v izobraževanje odraslih z dodatnim študijem v Kanadi.

Prepojili smo se s humanistično andragogiko in ostali do današnjih dni povezana družčina profesorjev in raziskovalcev izobraževanja odraslih. Pozimi 1972 sem se vrnila v službo v Ljubljani, prepolna širine, novosti in novih spoznanj.

Spoznanja iz doktorske disertacije sem objavila na Univerzi v Torontu v publikaciji *Izobraževalne vrednote in družbena participacija* (*Educational Values and Social Participation*) in v knjigi *Izobraževanje naša družbena vrednota* (Krajnc, 1973, 1977).

RAZVOJ IN ISKANJE PODLAGE ZA FAKULTETNA PREDAVANJA

Že od začetka sem navezala stike z andragoško prakso v Sloveniji in Jugoslaviji: mrežo delavskih in ljudskih univerz, izobraževalnimi centri v podjetjih in večernimi šolami za odrasle. Takoj sem se lotila raziskovanja naše prakse izobraževanja odraslih. Poleg profesure na Filozofski fakulteti sem letno opravila od 40 do 45 strokovnih predavanj po Slovenji in s tem poglobljala znanje o razvoju izobraževanja odraslih in odkrivala potrebe po andragogiki, po profesionalizaciji področja. Vstopila sem v jugoslovansko združenje andragoških društev. Tako sem dobivala bogato podlago za fakultetna predavanja andragogike in prilagajanje spoznanj iz tujine našim razmeram.

Pri prof. dr. Vladu Schmidtu smo študirali tudi etatično pedagogiko (izobraževanje, kjer vse diktirajo država, ideologija, politika). Osnovna izhodišča za vodenje in programiranje izobraževanja odraslih v praksi so bila takrat pod močnim vplivom ideologije jugoslovanske politike. Potrebe po znanju in osebnostnem razvoju posameznega človeka se niso dovolj upoštevale. Spopad med etatično in humanistično pedagogiko je vidno izbruhnil na posvetu pedagogov Slovenije na Bledu, ko je takratni direktor Pedagoškega inštituta v uvodnem referatu zagovarjal pedagogiko za razvoj učenca. Takoj je izgubil mesto direktorja, dobil prepoved, da predava študentom pedagogike na Filozofski fakulteti, da objavlja članke in tako dalje. Politiki so spregledali, da državi najbolj koristijo razviti ljudje, zato so se tega branili.

Na katedri za andragogiko smo dobili raziskovalni projekt *Sistem izobraževanja odraslih* in skupaj s študenti pedagogike začeli raziskovati izobraževanje odraslih v Jugoslaviji. V veliko pomoč so mi bili demonstratorji. Posebej so pri raziskovalnem delu izstopali Sonja Klemenčič, poznejša raziskovalka na Andragoškem centru Slovenije, demonstrator Rudi Merljak, poznejši strokovnjak na ministrstvu za zunanje zadeve, Nives Ličen, danes profesorica andragogike na Filozofski fakulteti, Boža Bolčina, pozneje direktorica Ljudske univerze Ajdovščina. Sonja Klemenčič je opravila obsežna terenska dela zbiranja podatkov po Jugoslaviji. Del rezultatov teh raziskav sem objavila v prvem slovenskem učbeniku andragogike *Izobraževanje ob delu, obča andragogika* (Krajnc, 1979a) in v dveh samostojnih mednarodnih publikacijah. Za izdajo učbenika je bilo treba naslovi dodati »ob delu«. Še danes sta javnost in politika obremenjeni samo z ozko povezavo izobraževanja z delom. Niso še pripravljene sprejeti dejstva, da so za razvoj ljudi najbolj pomembne razne vrste umetnosti. Od tod znanje, inovacije in ustvarjalnost. Vse, kar današnje delo zahteva od ljudi. V ilustracijo naj omenim anekdoto iz tistih časov: ko sem skupino izobraževalcev odraslih iz Slovenije peljala na obisk avstrijske visoke ljudske šole bivalnega tipa, so bili ljudje v naši skupini najbolj začudeni nad povezavo umetnosti z izobraževanjem odraslih. »Ali je to sploh izobraževanje odraslih? Saj to ni izobraževanje odraslih! Kam smo zašli?« Čudili so se Avstrijcem in drugačni resničnosti učenja odraslih, čeprav nas je ločilo le okrog sto kilometrov, vendar smo prihajali iz različnih političnih sistemov. Zato naj bi stroka in znanost »dihala« s širšimi pljuči spoznanj iz sveta (Krajnc, 1979a; Krajnc in Mrmak, 1978; Krajnc in Ličen, 2002).

UVAJANJE IN RAZVOJ ANDRAGOGIKE NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

Oborožena z novim znanjem sem se konec leta 1972 vrnila na Oddelek za pedagogiko. V letnem semestru 1972/73 sem v soglasju s predstojnikom prof. dr. Vladom Schmidtom pripravljala dva nova predmeta za naslednje študijsko leto: teorijo izobraževanja odraslih in andragoško didaktiko.¹ Študijska komisija Filozofske fakultete je uradno odobrila, da se oba nova predmeta vključita v študij pedagogike. Tako sem oktobra 1973 začela redno predavati v prvem in drugem letniku. Moje novo znanje iz zadnjih nekaj let je dobilo prosto pot, da sem ga lahko delila s študenti. Presenetilo me je, da so na predavanja hodili tudi študentje višjih letnikov pedagogike, čeprav to za njih ni bilo obvezno.

Pisala sem učbenika za oba predmeta, prinašala primere iz prakse ter s študenti delila navdušenje nad izobraževanjem odraslih in vseživljenjskim izobraževanjem po konceptu Paula Lengranda in Unescovi resoluciji, sprejeti na svetovni konferenci leta 1960 v Montrealu, da potrebe po znanju, družbene in osebne, lahko zadovoljuje le vseživljenjski proces izobraževanja ljudi po raznih poteh (Krajnc, 1977, 1978).

Odraslih ne moremo zašolati. Sočasna dela Ivana Illicha o zašolani družbi so mi odpirala nova obzorja o nastajanju informacijske družbe in pomenu vseživljenjskega izobraževanja (Illich, 1971; Krajnc, 1977).

Uvajanje usmeritev v študiju pedagogike

Pojavili so se novi izzivi za razširjeni študijski program pedagogike. Na podlagi resolucije Centralnega komiteja Komunistične partije Jugoslavije, sprejete na 11. kongresu leta 1976, so v državi začeli izvajati reformo usmerjenega izobraževanja. Pri tem stroka ni imela nobene besede, čeprav je bila reforma v nasprotju s procesi razvoja po svetu in doma. Najbolj pogoste besede v časopisih in drugih medijih so postale smeri, usmerjanje, usmerjeno izobraževanje. Dobili smo priložnost, da se tudi mi na Oddelku za pedagogiko »usmerjamo«.

Oddelek je prejel pobudo predsednika Društva domskih vzgojiteljev Kloičnika za ustanovitev posebne smeri študija pedagogike, domske pedagogike. Potrebovali so domske vzgojitelje, in ne učiteljev. Temu cilju naj bi se posvetili z novim, posebnim programom študija. Andragogika je dobila možnosti za svojo usmeritev. Tako so se na oddelku oblikovale tri usmeritve: šolska pedagogika, domska pedagogika in andragogika.

Na oddelku je poskočilo število študentov. Domske usmeritve sta vodila nova člana prof. dr. Vinko Skalar in asistent Franci Brumen, na andragoški usmeritvi je bila poleg mene še asist. Nena Mijoč. Šibili smo se pod težo vseh obveznosti in pisali vloge za nove sodelavce. Profesori smo opravljali preveliko število predavanj, da smo pripravili ure predavanj za bodoče docente.

1 Opomba urednika: Glede avtoričine navedbe o predavanjih iz teorije izobraževanja odraslih in andragoške didaktike s pričetkom v študijskem letu 1973/74 se je ugotovilo, da je po Seznamu predavanj Univerze v Ljubljani za študijsko leto 1973/74 avtorica predavala teorijo izobraževanja odraslih in komparativno andragogiko. Po mnenju avtorice podatki na Seznamu predavanj Univerze v Ljubljani za študijsko leto 1973/74 niso ustrezno navedeni.

Andragogiko smo razširili še na tretji predmet, komparativno andragogiko, in s tem pridobili mednarodni pogled na andragoško teorijo ter širše znanje o pojavih in procesih izobraževanja odraslih.

V želji po samostojnejšem razvoju se je čez nekaj let domska pedagogika odcepila in se preselila na Pedagoško fakulteto. Pozneje so jo preimenovali v socialno pedagogiko. Na oddelku sta ostali dve smeri, dva koncepta, dvoje različnih teoretičnih paradigem. Sožitje v obdobju od 1976 do 1991 je zahtevalo veliko tolerance in prilagajanja. Lažjo pot je andragogika imela na nekaterih tujih univerzah, npr. na Karlovi univerzi v Pragi in Univerzi v Varšavi, kjer so imeli samostojen oddelek za andragogiko pod vodstvom prof. dr. Kamila Škode v Pragi in prof. Jana Wojciechowskega v Varšavi. Tudi na Univerzi v Montrealu je nastala samostojna katedra pod vodstvom prof. Blondna, samostojen oddelek na Univerzi v Firencah pod vodstvom Paola Federighija in prav tako v Jugoslaviji v Beogradu pod vodstvom prof. Dušana Savićevića.

V Jugoslaviji je bila andragogika toliko družbeno sprejemljiva, kolikor je bila družbeno kontrolirana, zašolana. Težnja po državnem nadzoru je bila neizprosna. Torsten Husen, takrat znan švedski avtor in direktor Inštituta za izobraževalne vede v Stockholmu, je v več svojih publikacijah ponavljal: »Odrasli je slab šolar in zelo dober učenec.« Kar je primerno za otroka, ni nujno sprejemljivo tudi za odraslega. Učenje je občutljiv proces, spreminja se s psihološkimi in socialnimi danostmi učencev. Šolanje in izobraževanje sta po svoji naravi dvoje različnih realnosti. Grobe napake naredimo, če vse mečemo v en koš, ker oboje propade, ko ju izenačimo. Vsak poskus zašolanja izobraževanja odraslih do zdaj je propadel.

Politična reforma usmerjenega izobraževanja je izničila družbeni pomen izobraževanja odraslih. Tudi to je bilo treba preživeti. Vodja reforme, politik Stipe Šušvar, je na sestanku vsem ministrom za šolstvo Jugoslavije v Beogradu dal osnovne smernice in izjavil: »Izobraževanje odraslih ne obstaja.« Na ta sestanek sem bila kot takratna predsednica Zveze andragoških društev Jugoslavije povabljen tudi sama. Ugovarjala sem mu: »Lahko opustimo izraz izobraževanje odraslih in ga zamenjamo s kakim drugim izrazom, prakse pa ne moremo negirati, ker je del naše družbene realnosti, izobraževanje odraslih obstaja in nam je nujno potrebno.« Vsi ugovori in razlage so naleteli na gluha ušesa. Izvrševal je le uradno politiko?

Zgodovina nas uči, da napredne vlade podpirajo izobraževanje odraslih, ker razviti ljudje obogatijo državo, lažje uresničujejo demokratične odnose in podpirajo napredne silnice razvoja. Reakcionarne vlade hočejo nemoteno vladati prebivalcem, zato zatirajo izobraževanje ljudi. Odnos države do izobraževanja odraslih je zgodovinsko merilo naprednosti neke (levo usmerjene) vlade.

Izobražen, osebno razvit človek ima možnost, da se lažje integrira v vsako družbeno okolje in vanj prispeva z vsemi svojimi lastnostmi. Manj izobražene ljudi pa lažje manipulirajo in izkoriščajo (Jarvis, 1992).

Nastanek samostojnega študija enopredmetne andragogike in strokovnega naziva diplomirani andragog

Poleg profesure na Filozofski fakulteti, predavanj in ostalih obveznosti sem leta 1991 sprejela tudi vodstvo Centra za razvoj univerze, desetletje prej ga je ustanovil dr. Ljubo Bavcon, profesor na Pravni fakulteti. Slovenija še ni bila v Evropski uniji, vendar so nam spomladi 1992 ponudili nov, poseben program PHARE, namenjen financiranju projektov v državah, ki so se po padcu berlinskega zidu osvobodile iz vzhodnega bloka, in tudi v Sloveniji. Na Centru za razvoj univerze nas je obiskal predstavnik Evropske unije in nas informiral o možnostih, čeprav je bil rok za prijavo projektov zelo kratek. Z neumornim delom vseh sodelavcev Centra za razvoj univerze nam je uspelo pravočasno prijaviti tri projekte:

- Digitalizacija Univerze v Ljubljani, projekt je izvajala Fakulteta za elektrotehniko,
- Razvoj visokošolske didaktike, nosilec je bila Filozofska fakulteta,
- Razvoj samostojnega študija andragogike, nosilec je bila katedra za andragogiko na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete.

V okviru slednjega projekta smo:

- v 1. fazi sestavili nov študijski program za andragogiko. Poleg treh tekočih andragoških predmetov (obče andragogike, andragoške didaktike in komparativne andragogike) smo glede na najnovejše raziskave izobraževanja odraslih vključili še vrsto novih predmetov: zgodovina izobraževanja odraslih, andragogika ciljnih skupin, andragoško svetovalno delo in psihosocialna animacija. Študijski program so dopolnjevali še predmeti iz drugih disciplin: antropologija, etika, sociologija, informatika in psihologija. V družbenih vedah je metodologija raziskovanja enotna (za sociologe, ekonomiste, pedagoge, andragoge, psihologe), zato so študentje andragogike poslušali metodologijo in statistiko skupaj s študenti pedagogike pri prof. dr. Janezu Sagadinu. Skupna sta jim bila tudi predmeta teorija vzgoje ter zgodovina šolstva in pedagogike.
- V 2. fazi smo začeli postopek verifikacije in odobritve novega predloga za samostojen študij andragogike na fakulteti in univerzi: pridobivanje javne veljavnosti novega študijskega programa andragogike. Odobriti ga je morala študijska komisija Filozofske fakultete in sprejeti senat te fakultete, potem pa je sledila še enaka procedura na univerzi. Spomladi 1993 je bil novi študijski program enopredmetne andragogike verificiran.
- V 3. fazi smo sklepali dogovore in pridobivali projektna sredstva, da bi nas prvo študijsko leto zagona novega študija podprlo več evropskih profesorjev andragogike. Takoj smo začeli podpisovati pogodbe in posredovati natančnejše informacije o izvajanju posameznega študijskega predmeta, da nas začetek naslednjega študijskega leta 1993/94 ne bi prehitel. Znani profesorji z več evropskih univerz so nas podprli in sprejeli odgovornost za začetno izvajanje novih predmetov. Posamezne predmete so za prvo študijsko leto prevzeli naslednji znani profesorji na področju izobraževanja odraslih: Colin Titmus, dekan Šole za izobraževanje (School of Education) Univerze v Londonu; Liam Carey, St. Patric College, Univerza v Maynoothu, Irska; Jost Reischmann, Inštitut za izobraževanje odraslih Univerze v Tübingenu, Nemčija, in Peter Jarvis z

Univerze v Surreyju, Anglija. Vsak je svoj predmet izvajal strnjeno za oba semestra. S konzultacijami in strokovnimi nasveti sta me podpirala tudi Paolo Federighi z Univerze v Firencah in Maria Slowey z Univerze v Dublinu. Povezovali so nas kolegialna solidarnost in prijateljski odnosi.

Projekt nam je omogočil pokrivanje stroškov za gostujoče profesorje in nabavo osnovne opreme. Za naslednje študijsko leto smo pripravljali domače univerzitetne učitelje, večinoma kot zunanje sodelavce. Z Oddelka za pedagogiko sta bila prof. dr. Janko Muršak in asist. Sabina Jelenc, kot zunanji sodelavci pa doc. dr. Zoran Jelenc, doc. dr. Dušana Findeisen, doc. dr. Sonja Kump. Pozneje sta se nam pridružili še prof. dr. Nives Ličen in prof. dr. Monika Govekar. Po letu 2000 so se izvajanju študija andragogike pridružili še novi asistenti, danes že profesorji.

RAZVOJ ZAHTEVA RAZŠIRITEV ANDRAGOGIKE NA NOVA PODROČJA – IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH IN USTANOVITEV SLOVENSKE UNIVERZE ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

Del razvoja andragogike je tudi razširitev prakse – ustanovitev Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje (SUTŽO) je eden od mejnikov v razširjanju andragoške prakse in znanosti. V Unescovi komisiji za raziskovanje sistemov izobraževanja odraslih v Evropi nam je sam ustanovitelj profesor Vellas z Univerze v Toulousu predstavil, kako delujejo in se širijo univerze za tretje življenjsko obdobje v Franciji. Od takrat naprej sem na svojih predavanjih doma širila idejo o izobraževanju starejših kot pomembnem členu vseživljenjskega izobraževanja in sožitja generacij v hitro se spreminjajoči novi družbi. Publiki se je nov pojav zdel zanimiv, nekateri v publiki so dvomili in se odzvali z ironičnim nasmehom. Različne reakcije ljudi so razumljive pri vseh novih pojavih (Krajnc in Mrmak, 1978).

Jeseni 1984 je Dušana Findeisen po vrnitvi s počitniškega strokovnega izpopolnjevanja kot francistka v Franciji organizirala prvi študijski krožek za šest starejših ljudi v njeni službi na Centru za tuje jezike.

Nastal je skupen projekt SUTŽO na katedri za andragogiko. To leto štejemo tudi za leto rojstva izobraževanja starejših in SUTŽO. Na katedri za andragogiko smo pripravili koncept delovanja in načrtovali usposabljanje prihodnjih vodij in mentorjev na univerzah za izobraževanje odraslih. Kmalu se nam je pridružila nova diplomantka andragoške smeri Alijana Šantej, z nami je pri tem sodelovala Nives Ličen. Ker smo podpirali decentralizacijo in demokratizacijo izobraževanja, je bil projekt zastavljen kot vseslovenski. Novost smo želeli prenesti povsod tja, kjer živijo starejši, tudi v manjše kraje.

Že prvo študijsko leto 1985/86 smo izvajali dvosemestrski program izpopolnjevanja v izobraževanju starejših za prihodnje vodje ali mentorje lokalnih univerz za tretje življenjsko obdobje (UTŽO) po Sloveniji. Vsi predavatelji so delali brezplačno. Predavanja so bila enodnevna, da smo zmanjšali stroške za udeležbo, ker nekaterim delovne ustanove niso pokrivalo teh stroškov (Krajnc, 2016). Nismo se zavedali, na kako veliko družbeno potrebo

smo naleteli. Odziv je bil množičen. Tega smo se veselili, a skrbelo nas je, ali bomo vse to zmogli s prostovoljnim delom in brez finančne podlage (Bizovičar in Krajnc, 2012).

Delujemo kot nevladna organizacija s statusom »družbenega pomena«. Danes ima mreža SUTŽO 55 članic, lokalne UTŽO so v 54 krajih Slovenije. Delujemo kot trdna socialna skupnost vodij, mentorjev in študentov. Razvoj pospešujemo z dvema letnima strokovnima posvetoma in na sejah sveta SUTŽO. Skupne dogodke mreže finančno podpira ministrstvo za izobraževanje na podlagi vsakoletnega razpisa. Vse članice mreže dobijo od ministrstva letno 3000 evrov. Pretežno mreža deluje ob prostovoljnem delu vodstva in študentov. Mreža je ena od organizacij z največjim številom redno delujočih (tedensko) prostovoljcev, naših animatorjev študentov, ki so povezava med študijskim krožkom in sedežem univerze, skrbijo tudi za občudijske aktivnosti študentov. Mentorji skrbijo za strokovnost predavanj in diskusij ter za to, da se skupina študijskega krožka kristalizira v primarno socialno skupino, trdno medsebojno povezano na temelju zaupanja, sodelovanja, soodgovornosti, pripadnosti in možnosti za samopotrjevanje vseh članov skupine. Primarna socialna skupina je nagrada za mentorja in študente, člane skupine. Na SUTŽO so honorarji minimalni, pogosto pa slišimo izjave mentorjev: »Pri vas delam za dušo. Ste oaza v grobem materializiranem svetu profitov in denarja, ki je že davno izgubil ljudi.«

Število študentov se stalno večja po principu snežne kepe. Študentje ostanejo na UTŽO po 20 do 30 let. To ni šola, ki traja tri ali štiri leta, je učenje kot način življenja. Zares vseživljenjsko učenje. Zadovoljujejo potrebe po znanju in premagujejo socialno izločenost starejših s pomembnimi novimi odnosi. Zato posebno skrb posvečamo kvaliteti študijskih skupin. Smo pomembno središče za vračanje upokojencev iz socialne izločenosti v družbo. Mreža SUTŽO danes vključuje od 12.000 do 14.000 študentov po vsej Sloveniji. Imamo svojo TV-oddajo *Ah, ta leta* na RTV SLO 1. Pogosto smo vabljeni tudi na radijske oddaje Storž.

Naj navedem najbolj pogosti izjavi naših študentk (tudi študentov) in njihovih svojcev: »Spremenili ste našo starost. Zdaj je to najsrečnejše obdobje našega življenja« in »Zdaj se ne bojim več upokojitve«. Večje nagrade za naše delo na SUTŽO ne bi mogli dobiti (Krajnc, 2016).

Zavedamo se, kako pomemben je razvoj. Če ne napreduješ, nazaduješ. Zato je mreža odprta za sodelovanje lokalno, na slovenski ravni in mednarodno s projekti EU o izobraževanju starejših. Smo člani mednarodnih organizacij za starejše, ki stalno prinašajo inovacije v izobraževanju starejših, hkrati pa prenašamo našo doktrino izobraževanja starejših v Sloveniji na druge države EU. Naj omenim vsaj dva primera našega širokega sodelovanja. Množica starejših je dragocen človeški kapital brez možnosti za sodelovanje. SUTŽO jim odpira pot v plodno sožitje vseh generacij. Pridružili smo se UNICEF-ovemu gibanju »Punčke iz cunj v podporo cepljenju otrok v nerazvitih državah«. V letu 2019 smo se pridružili ustanavljanju Združenja za občansko znanost Slovenije pri Slovenski akademiji znanosti in umetnosti (SAZU) pod vodstvom Zdravka Mlinarja, najbolj poznanega sociologa lokalne skupnosti. Danes smo člani te mreže z najstarejšo tradicijo raziskovalnega izobraževanja že od poznih osemdesetih let prejšnjega stoletja naprej.

Človek živi in je zdrav, če ima možnost, da deluje in se uči. Ti dve temeljni prirojeni lastnosti ljudi ne smemo spregledati, ker bi sicer družbo napolnili z destrukcijo. Kdor ne more delovati konstruktivno, postane destruktiven, večkrat poudarja Erich Fromm (1980). Zato zagovarjamo dejavno starost in vseživljenjsko izobraževanje ter podpiramo EU v prizadevanjih za spremenjeno starost. Delujemo tudi proti starostni diskriminaciji mladih in zlorabljanju zaposlenih. Trdno zagovarjamo temeljne družbene vrednote vsake zdrave družbe.

SAMOSTOJNA SLOVENIJA IN USTANOVITEV ANDRAGOŠKEGA CENTRA SLOVENIJE (ACS)

Za razvoj andragogike pri nas je bila zelo pomembna ustanovitev nacionalnega inštituta za izobraževanje odraslih, Andragoškega centra Slovenije (ACS), v samostojni Sloveniji. Znanstvena in strokovna podlaga mu je bil Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete. S tem so se razširile razvojno-raziskovalne možnosti in povezave s podobnimi institucijami po Evropi.

Z osamosvojitvijo Slovenije leta 1991 smo doživeli velike družbene spremembe. Med ljudmi si čutil optimizem, sodelovanje, zaupanje in enotnost. Ministru za šolstvo prve vlade, gospodu Venclju, smo v sodelovanju s katedro za andragogiko Filozofske fakultete in Andragoškega društva Slovenije poslali vlogo za ustanovitev inštituta za andragogiko. Minister prof. dr. Vencelj se je kljub zaposlenosti takoj odzval. Sestanek smo imeli med njegovim odmorom za kosilo. Podprl nas je, ker je videl pomen organizacije, ki bi razvijala, usposabljala in raziskovala izobraževanje odraslih. Ocenil je, da bi beseda »inštitut« lahko nekatere poslance motila. Namesto tega naj bi ga imenovali »center«. S kolegico Olgo Drofenik sva začutili, da nas minister res podpira. Takoj sva sprejeli kompromis in soglašali, da ustanovijo ACS. Leto pozneje je center že organiziral posvet o novih izzivih izobraževanja odraslih. Na posvet je med drugimi prišel tudi Paul Lengrand iz Pariza, oče vseživljenjskega izobraževanja. Po nekaj dneh doživljanja naše družbene klime je ugotovil: »Tako družbeno klimo smo imeli v Franciji samo leta 1945. Srečni vi. To je okolje za spremembe, uvajanje novega.«

S pomočjo katedre za andragogiko smo postavili nove vsebine, mreže, projekte na ACS. Prvi direktor ACS je postal doktor andragogike Zoran Jelenc. Doc. dr. Nena Mijoč je skupaj z dr. Dušano Findeisen in z menoj napisala prvi priročnik s konceptom za ustanavljanje *študijskih krožkov* po vsej Sloveniji in usposabljanje mentorjev za te nove oblike izobraževanja (Mijoč idr., 1993). Zgledovali smo se po študijskih krožkih na Švedskem pred prvo svetovno vojno, kjer je bil slogan: »Ljudje, delujte in učite se, da bomo skupaj premagali ekonomsko krizo.« Iz ene takrat najbolj zaostalih dežel v Evropi je nastala Švedska, kot jo poznamo pozneje, ena najbolj razvitih demokratičnih držav Evrope.

Še posebej so bili pri nas študijski krožki dobrodošli v vaseh, kjer se je nizek status kmetov v prejšnji državi najbolj poznal pri razvoju. Usposabljali smo vodje in mentorje študijskih krožkov, da bi nova oblika učenja in delovanja zaživela čimbolj strokovno.

Krožki imajo dva cilja: učenje in delovanje. Usposabljanje je bilo časovno raztegnjeno, da so kandidati medtem že dobili tudi prvo prakso, kako študijski krožki delujejo. Mreža je še danes aktivna ob delni finančni podpori države. Če imajo ljudje možnost, da se učijo in delujejo, potem so kot kvas: neustavljivo rastejo do nepredstavljenih razsežnosti, saj sta učenje in delovanje bistveni lastnosti človeka. Če se ne more samouresničevati, človek propada, umira.

Drug tak projekt, zasnovan na katedri za andragogiko, je bil namenjen zmanjšanju *funkcionalne nepismenosti*, ki jo med industrijskimi delavci povzroča zastarela industrija. Ta je masovno potrebovala fizično zdravo telo in zanemarjala intelektualni in psihični razvoj mase delavcev ob tekočem traku. Da bi se čimbolj približali nizko izobraženim (zdaj vedno pogosteje brezposelnim) delavcem, smo program poimenovali »Usposabljanje za življenjsko uspešnost« ali UŽU. Nizko izobraženi ne potrebujejo znanja samo v poklicu, ampak tudi za vse druge svoje socialne vloge (kot občani, člani družine, pri skrbi za zdravje, pri športnih in kulturnih dejavnostih, pravih odločitvah in skrbnem načrtovanju življenja).

Ljudi je treba pripraviti na novo, prihajajočo informacijsko družbo, družbo največjih možnosti za ljudi, hkrati pa tudi družbo rizika in samostojnosti človeka. Naslanjali smo se na evropsko raziskavo po delfski metodologiji *Prihodnost izobraževanja odraslih* Univerze v Leuvnu v Belgiji, v kateri je sodelovala tudi katedra za andragogiko. Podatki so pokazali, da je izobraževanje za poklic le manjši del motivacije odraslih za iskanje znanja, večinoma pa je učenje namenjeno drugim ciljem: zdravju, ekologiji, demokratizaciji, iskanju smisla življenja, družinskim odgovornostim, kulturi in športu. Z dovolj izhodiščne izobrazbe se ljudje hitreje in učinkoviteje učijo novega.

Zavedali smo se, da novi sodelavci ACS potrebujejo strokovno pomoč in podporo. V predlog katedre za andragogiko za nove projekte ACS je sodil tudi *program usposabljanja mladih* (PUM). Namenjen je bil mladim, ki iz osnovne šole niso nadaljevali v srednjo šolo ali pa so šolanje opustili v prvem ali drugem letniku srednje šole (dogajal se je znaten osip, ki je mlade izločal iz izobraževanja). Mladi so bili najbolj obremenjeni z negativno samopodobo. Ko so uveljavili evropski predpis, da se pred 18. letom ne moreš zaposliti, so bili prepuščeni cesti. Program je bil oblikovan kot program za razvoj osebnosti. Mladim je dajal priložnost, da se izkažejo in samopotrjujejo, napravijo nekaj, na kar bodo ponosni. Čez nekaj let je bil slovenski program za mlade PUM razglašen za najboljši evropski program za družbeno izključeno skupino mladih.

Ko smo naše študente andragogike povezali z udeleženci PUM, je bilo to bogato doživetje. V praksi so doživeli, da se človek razvija vse življenje, da ni pomembno samo racionalno znanje, ampak tudi način osebnega doživljanja, samopodoba in kompetence, lastnosti, ki jih imaš ali pa jih boš moral pridobiti. Sodobno delo zahteva vsaj osnovne kompetence ljudi – s sposobnostjo samostojnega učenja, odločanja, uravnavanja medosebnih odnosov in komuniciranja (Krajnc, 2014).

NOVA REVIJA ANDRAGOŠKA SPOZNAVJA PODPIRA RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE

Revija Andragoška spoznavja je odigrala pomembno vlogo pri ozaveščanju širše javnosti ter seznanjanju s stanjem prakse in potrebami po izobraževanju odraslih. Leta 1993/94 sem začela priprave za začetek izdajanja prve slovenske revije za izobraževanje odraslih. Moje dolgoletno sodelovanje z Zvezo ljudskih visokih šol Nemčije in njenim Inštitutom za mednarodno sodelovanje iz Bonna ter direktorjem inštituta Jakobom Hornom je obrodilo sadove. Inštitut za mednarodno sodelovanje je države, nekdanje članice vzhodnega bloka, in države, nastale po razpadu Jugoslavije, podprl pri razvoju izobraževanja odraslih. To sodelovanje nam je zagotovilo zagonska sredstva za novo revijo Andragoška spoznavja. Hkrati je Inštitut za mednarodno sodelovanje naš primer nastajanja nacionalne revije za izobraževanje odraslih razširil v večji projekt ustanavljanja teh revij tudi v drugih državah nekdanjega vzhodnega bloka (Bolgariji, Romuniji, Madžarski, Estoniji, Litvi, Latviji). Bodoči uredniki smo se sestajali v Helsinkih, na Dunaju, v Leipzigu, usklajevali delo in poročali o pripravah. Likovno podobo revije nam je napravil Apih iz časopisne hiše Delo in v Helsinkih so nam zanjo podelili prvo mesto.

Pri založbi na fakulteti smo dobivali majhna sredstva, enako tudi pri agenciji za financiranje revij, zato je bila velika skrb pridobivanje sponzorjev, da je lahko revija izhajala redno štirikrat letno. Veliko finančno podporo nam je ponudilo podjetje Mobitel. Prvi letnik revije je bil izdan leta 1995. To je bila nova priložnost za širjenje stroke o izobraževanju odraslih in možnosti objavljanja člankov za sodelavce. Pri urejanju revije sta bili nepogrešljivi sodelavki tehnični urednici Daniela Brečko v prvem obdobju, potem Tanja Šulak v drugem obdobju. Leto pred 20-letnico revije sem uredništvo predala kolegici Nives Ličen.

Revija se razvija v duhu časa. Objavlja tudi tekste v angleščini, širi krog piscev in je na voljo v digitalni obliki. Še leto in pol je do njene 30-letnice.

ZAKLJUČEK

Predstavila sem vam začetek in prvi razvoj andragogike v Sloveniji. Ker sem leta 2002 ob upokojitvi zapustila fakulteto, prepuščam kolegicam in kolegom, da zgodbo o andragogiki nadaljujejo ob novih družbenih silnicah in v novih razmerah.

Imam še veliko dela na drugih področjih andragogike. Ko je rektorica Univerze v Ljubljani prepovedala vsem zaposlenim, da bi pomagali (programirali študijske predmete ali izvajali predavanja) drugim univerzam, sem imela polne roke dela s programiranjem in izvajanjem študija andragogike. Na Pedagoški fakulteti v Mariboru sem predavala andragogiko pri pedagoško-andragoškem izobraževanju 12 let. Sodelovala sem pri nastajanju andragogike na Univerzi na Primorskem, pripravila program za Univerzo v Novi Gorici. Najbolj tesno sodelujem s SUTŽO – z vodenjem, predavanji in raziskovanjem v izobraževanju starejših. Spremlja me tudi sodelovanje s kolegi v več mednarodnih organizacijah. Še vedno se z interesom vrtim sredi stroke in ni mi vseeno, kakšno mesto daje andragogiki in izobraževanju odraslih sedanja politika.

Z veseljem odkrivam zase novo delovanje in novosti stroke. Živimo v času velikih sprememb, a tudi največjih možnosti za človeka doslej. Veseli me, da smo prej hodili v tujino posamezni profesorji, zdaj že večina študentov.

V družbi znanja, informacijski družbi se počutim domače s priznanjem vsej novi IKT. Moti me le pomanjkanje etike in preveč destruktivnosti ljudi, kar pomeni, da nimajo možnosti za konstruktivno življenje. Znanje ustvarja in uporablja samo človek, za kaj ga uporablja, pa je odvisno od vrednot. Ljudje za boljše življenje potrebujejo več sodelovanja in pozornosti. Tega se še bolj zavedajo zdaj, ko so jih dobički in kapital zavrgli. Za preživetje ljudje potrebujemo ustrezne socialne pogoje (*human condition*), kot riba za življenje potrebuje vodo. Ko uničimo življenjske pogoje, se poveča socialna patologija. Ves svet je v kaosu in znanje dobiva novo družbeno vlogo.

Ljudje so izpostavljeni stalnim manipulacijam, ne vedo več, kaj je realnost, in ne vedo več, kaj je prav in narobe, s tem izgubijo svoj superego in ego, bi dejal Freud, ali ego starša in ego odraslega, bi dejal Berne. Na ruševinah psihe ostaja le še zbeigan in prestrašen id ali ego otroka. Andragogiko čakajo nova poglavja delovanja in ustvarjanja. Naš znani filozof Slavoj Žižek pravi: »Hudo je, ko nemogoče postane mogoče.« Zaupam ljudem, da bomo obrnili sedanjo napačno smer letenja.

LITERATURA IN VIRI

- Bizovičar, M. in Krajnc, A. (2012). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fromm, E. (1980). *Anatomija ljudske destruktivnosti*. Naprijet.
- Griffith, J. (2016). *Freedom: The end of the human condition*. WTM Publishing and Communications.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper and Row.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. Jossey – Bass Publishers.
- Kidd, R. (1971). *How adults learn*. Association Pres.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy against pedagogy*. Association Press.
- Krajnc, A. (1973). *Educational values and social participation*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978). *Andragoški pogovori s predavatelji*. Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krajnc, A. (1979a). *Izobraževanje ob delu: Obča andragogika*. Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Krajnc, A. (1979b). *Metode izobraževanja odraslih: Andragoška didaktika*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1981). *Razvoj dopisnega izobraževanja*. Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2014). *Spoznaj sebe in druge*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A., Findeisen, D. in Ivanuš Grmek, M. (2013). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. in Ličen, N. (2002). *Adult Education in Slovenia*. The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.

- Krajnc, A. in Mrmak, I. (1978). *Adult education in Jugoslavija*. European Centre for Leisure and Education, Czechoslovak Academy of Science.
- Mijoč, N., Krajnc, A. in Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Andragoški center Republike Slovenije.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje učlovečenja*. Slovenska šolska matica.
- Rifkin, J. (2015). *The zero marginal cost society: The internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. St. Martin's Griffin.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega Naroda*. Slovenska šolska matica.

Zoran Jelenc

POSPEŠEVALNI IN ZAVIRALNI DEJAVNIKI PRI RAZVOJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE V SLOVENIJI

POVZETEK

V letu 1973 so začeli na zdajšnjem Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (tedaj v imenu še ni bilo andragogike) prvič predavati andragogiko. To so bili tudi začetki oblikovanja andragogike kot samostojne znanstvene discipline v Sloveniji. Razvoj izobraževanja odraslih pa se v Sloveniji ni začel šele takrat. Bil je odvisen od organizacij, združenj in institucij, delujočih na področju izobraževanja odraslih, od družbenih razmer in okoliščin, pobud in zgledov, upravnih in političnih struktur ter odločevalcev, strokovnih in drugih srečanj ter posvetov, projektov in akcij, gibanj in usmeritev, koncepcij in stališč zavzetih in dovolj razgledanih posameznikov. Navedeni vplivi so delovali pospeševalno, pa tudi zaviralno, o čemer razpravljamo v pričujočem prispevku.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, andragogika, izobraževalec, andragoška organizacija*

FACILITATING AND NONFACILITATING FACTORS IN DEVELOPING ADULT EDUCATION IN SLOVENIA – ABSTRACT

The 1973 year marked the beginning of lectures in andragogy at what is now the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Arts, University of Ljubljana (andragogy had not yet been added to the name at the time). These were also the beginnings of andragogy's development as an independent scientific discipline in Slovenia. However, the development of adult education had started long before. It depended on the adult education organisations and institutions that were in operation, on associations active in the field, on the social circumstances, initiatives and examples, on administrative and political structures, on decision makers, on professional and other meetings and consultations, projects and actions, on movements and orientations, concepts and views, and on sufficiently knowledgeable individuals. These were the factors that either helped facilitate or impede the development of adult education in Slovenia.

Keywords: *adult education, andragogy, educator, andragogical organisation*

UVOD

Kot je znano, je profesorica dr. Ana Krajnc na današnjem Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani začela predavati andragogiko v letu 1973. To niso bili le začetki visokošolskega izobraževanja izobraževalcev odraslih in andragogov, temveč so to tudi začetki oblikovanja andragogike kot samostojne znanstvene discipline v Sloveniji. Z leti se je ta študij razvijal takole: leta 1976 je fakulteta najprej ustanovila andragoško *smer* v okviru študijskega programa Pedagogika, leta 1992/93 se je oddelek preimenoval v Oddelek za pedagogiko in andragogiko in sta nastala enopredmetna študija pedagogike in andragogike; kljub temu je dajal tudi enopredmetni študij andragogike naziv dipl. pedagog, a z dodatkom – smer andragogika. Tako je bilo vse do bolonjske reforme, ko je nastal samostojen drugostopenjski magistrski študij andragogike, ki daje naziv magister profesor andragogike.

Začetka visokošolskega izobraževanja izobraževalcev odraslih in andragogov v Sloveniji pa ne moremo enačiti z začetkom razvoja izobraževanja odraslih in andragogike v Sloveniji. Ta razvoj se je začel že dosti prej in je imel tako obdobja počasne ali počasnejše rasti in/ali zastojev kot tudi sorazmerno hitrejše ter hitre rasti in napredovanja.¹ Razvoj andragogike ali še bolj prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji je bil po naši presoji odvisen od različnih dejavnikov, ki so lahko nanj vplivali bodisi pospeševalno bodisi zaviralno. V tem prispevku želimo pregledati, katerim dejavnikom lahko pripišemo pomemben ali pomembnejši vpliv na razvoj izobraževanja odraslih in andragogike pri nas, kateri pa so v tem pogledu nepomembni ali zanemarljivi; so pa tudi takšni, ki so ta razvoj celo zavirali ali onemogočali in ga morebiti zavirajo ali preprečujejo še zdaj. O tem nimamo posebnih raziskav in/ali empiričnih raziskovalnih ugotovitev; omejiti se bomo morali na presojo razpoložljivih podatkov ali dejstev, ki so nam bili na voljo.²

Dejavniki, ki lahko spodbujajo ter omogočajo ali zavirajo razvoj neke dejavnosti/stroke, so: organizacije in institucije, združenja, družbene razmere in okoliščine, pobude in zgledi (tako doma kot tudi iz tujine), upravne in politične strukture ter odločevalci, strokovna in druga srečanja in posveti, projekti in akcije, gibanja in usmeritve, koncepcije in stališča zavzetih in dovolj razgledanih posameznikov. Vsi ti dejavniki so delovali tudi pri razvoju našega izobraževanja odraslih in andragogike. Ali so ti dejavniki pri razvijanju izobraževanja odraslih, posledično tudi andragogike, tako po obsegu kot tudi po kakovosti, primerljivi s tistimi, ki so vplivali na razvoj izobraževanja otrok in mladine ter pedagogike?

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V ORGANIZACIJAH

Študij pedagogike na ljubljanski univerzi se je začel takoj po njeni ustanovitvi, v letnem semestru 1920, najprej kot predmet (njegov prvi nosilec je bil dr. Karel Ozvald), ki se je

1 V tem prispevku obravnavamo izobraževanje odraslih tudi v obdobjih pred začetkom študija andragogike, vse do danes.

2 Med viri, s katerimi si lahko pri tem pomagamo, sta zlasti: *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije* (Jelenc, 1994) in *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji* (Jelenc, 2000).

kasneje oblikoval v Oddelek za pedagogiko. Seveda pa so se za vzgojo in izobraževanje otrok ter mladine postopoma že v prvi polovici 20. stoletja oblikovale in razvile nekatere še danes delujoče, sorazmerno močne tako strokovno-razvojne kot tudi znanstvenoraziskovalne ustanove (kot sta Zavod RS za šolstvo in Pedagoški inštitut).

Delovanje organizacij in institucij

Kot že rečeno pri izobraževanju odraslih v Sloveniji nismo imeli niti zdaj nimamo takšnih organizacij in institucij, ki bi bile po obsegu in kakovosti, kadrovsko in materialno ter po moči vplivanja tako močne kot tiste, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladine. Med institucijami, ki že dalj časa delujejo na področju izobraževanja odraslih, so gotovo najvidnejše Ljudske univerze.³ Prva ljudska univerza v Sloveniji je začela delovati 18. januarja 1922 v Mariboru, do leta 1940 so delovale še ljudske univerze v Ljubljani, Celju, na Ptuj, v Kranju ter na Studencih pri Mariboru. Te univerze so bile organizirane kot (prosvetna) društva za prosvetljevanje vseh slojev prebivalstva; poleg organiziranja predavanj in tečajev so prirejale tudi druge izobraževalne in prosvetljevalske dejavnosti, akcije in prireditve ter izdajale tiskana gradiva in omogočale ljudem dostop do knjig (Jelenc, 1998, str. 1). Po drugi svetovni vojni se je število ljudskih/delavskih univerz v primerjavi s stanjem pred vojno močno povečalo, saj je v letu 1953 doseglo že rekordnih 234 enot (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1997, str. 212).⁴ Leta 1959 se dejavnost in vpliv teh ustanov še povečata, ko se delavske univerze povežejo v združenje (zvezo) z imenom *Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije*.⁵ Vanjo je ob ustanovitvi povezanih 63 organizacij (članic). V zvezi je v začetnem obdobju (1965–1976) delovalo sedem do osem strokovnih delavcev, ki so pokrivali področja splošnega, strokovnega in družbenega izobraževanja, imeli so tudi sodelavca za andragoško metodiko. Vsekakor je bila to najmočnejša razvojno-operativna ustanova za izobraževanje odraslih v Sloveniji. Vodilni kadri v njej (zlasti Tilka Blaha, Marjan Lah, Jože Valentinčič) so bili povezani z vrhunskimi strokovnjaki za izobraževanje odraslih in andragogiko v Jugoslaviji,⁶ ti pa so bili seznanjeni z najsodobnejšimi spoznanji na področju andragogike in izobraževanja odraslih v svetu.

Značilnost razvojno-operativnih in raziskovalnih ustanov za področje izobraževanja odraslih v Sloveniji je bila, da vrhunska kadrovska zasedba strokovnjakov v njih ni bila trajna. Tudi navedena kadrovska zasedba v ZDUS/ZLUS se je po 10 letih močno zmanjšala,

3 Po letu 1945 so ime »ljudske« praviloma spremenile v »delavske«. Ime »delavska univerza« je bilo specifično za ljudske univerze v Jugoslaviji, saj ga v drugih državah ne poznajo. V imenu se je zrcalil političen (ideološki) pritisk na program in delovanje teh ustanov, ki naj bi omogočale oblikovanje delavcev in državljanov v duhu socialistične (ali komunistične) ideologije in politike ter družbenih potreb. To se je izkazalo tudi po tem, ko so se delavske univerze po prenehanju socialistične družbene ureditve (po letu 1991) spet preimenoval v »ljudske«.

4 Število ljudskih univerz v letu 1953 se ne zdi realno, vendar je mogoča razlaga ta, da so tedaj za ljudske univerze šteli tudi aktivnosti npr. prosvetnih društev, ki so prirejale predavanja o izbranih temah.

5 Ime se spremeni leta 1964, ko ostane le skrajšano *Zveza delavskih univerz Slovenije* (ZDUS).

6 Če naštejemo le nekaj najvidnejših, so bili to: Dragomir Filipović, Borivoj Samolovčev in Dušan Savičević iz Beograda, Mihajlo Ogrizović, Vlado Andrić, Mladen Zvonarević, Nikola Pastuović in Maja Špan iz Zagreba ter Silvije Pongrac z Reke.

s tem pa so ljudske univerze izgubile dotedanjo vlogo vodilnih razvojno-raziskovalnih ustanov za področje izobraževanja odraslih pri nas. K sreči je po tem času to vlogo vsaj za nekaj let prevzela sorazmerno močna skupina strokovnjakov (od treh do sedem redno zaposlenih svetovalcev) za izobraževanje odraslih na Zavodu RS za šolstvo, ki je nastala leta 1969. Vodja te skupine je postal Jože Valentinčič, ko je zapustil ZDUS in se zaposlil na Zavodu RS za šolstvo. Skupina je delovala do leta 1980, ko je bila razpuščena; vzrok za njeno razpustitev je bila vpeljava tako imenovanega usmerjenega izobraževanja, ki je temeljilo na domnevi, da ni razlike med izobraževanjem otrok in mladine ter izobraževanjem odraslih, zato ni potrebe, da bi imel Zavod RS za šolstvo posebne svetovalce za izobraževanje odraslih, saj lahko isti svetovalci opravljajo svetovalno delo za otroke in mladino ter za izobraževanje odraslih. Šlo je za izrazito politično odločitev, ki je v naslednjih letih zelo negativno vplivala na vključevanje odraslih v izobraževanje, saj se je v tem času udeležba odraslih v izobraževanju zmanjšala (po grobih ocenah) skoraj za polovico; bolj kot udeležbo odraslih v posebnih ustanovah za izobraževanje odraslih (kot so npr. ljudske univerze) se je v tem času odrasle usmerjalo v izobraževanje v šolah, kar pa – kot je znano⁷ – odraslim ne ustreza; zmanjšano udeležbo v svojih programih so tako najbolj čutili ljudske univerze, škodo pa so najbolj utrpeli odrasli morebitni udeleženci izobraževanja.

Poleg navedenih ustanov, ki so zaposlovale strokovno dobro usposobljene strokovnjake za izobraževanje odraslih, je v šestdesetih letih delovala še ena ustanova, ki se je ukvarjala z razvojem strokovnega in poklicnega izobraževanja; to je bil *Zavod Ljudske republike Slovenije*⁸ za strokovno izobraževanje, ki se je ukvarjal tako s strokovnim izobraževanjem otrok in mladine kot tudi z izobraževanjem odraslih. Vodil ga je Ivan Bertonec, ki je v tistem času veljal za vodilnega strokovnjaka in organizatorja na področju izobraževanja odraslih, zlasti strokovnega in povezanega z delom v podjetjih in delovnih organizacijah.⁹ Zavod LRS za strokovno izobraževanje se je leta 1965 spojil z Zavodom za napredek šolstva Socialistične republike Slovenije,¹⁰ kasneje preimenovanim v Zavod SRS za šolstvo. Iz tega prikaza je razvidno, da navedeni zavodi niso bili le ustanove za izobraževanje odraslih, temveč tako za izobraževalno ali šolsko obravnavanje otrok in mladine kot tudi odraslih. Praksa kaže, da ima umeščanje izobraževanja odraslih v ustanove, ki hkrati skrbijo tudi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladine, neugodne posledice za dejavnost izobraževanja odraslih; to zmeraj ostaja v senci izobraževanja otrok in mladine, ki ima zmeraj prednost pred izobraževanjem odraslih. Ustrežno in prioritarno obravnavanje izobraževanja odraslih in andragogike je mogoče le v ustanovi, ki je namenjena le ali prednostno obravnavanju ter razvoju in raziskovanju izobraževanja odraslih. To pa je bilo v Sloveniji doseženo z ustanovitvijo Andragoškega centra Slovenije.

7 Znana je ugotovitev dr. Ane Krajnc, povzeta po švedskem pedagogu Torstenu Husenu – da je odrasli dober učenec, a slab šolar.

8 S kratico Zavod LRS za strokovno izobraževanje.

9 Ivan Bertonec je kasneje postal direktor Zavoda LRS za proučevanje organizacije dela in varnosti pri delu, ki se je kasneje preimenoval v Zavod LRS za produktivnost dela.

10 S kratico Zavod za napredek šolstva SRS.

Andragoški center Slovenije – močna ustanova za razvoj in raziskovanje na področju andragogike

Pobuda za ustanovitev Andragoškega centra Slovenije (ACS) je dalo Andragoško društvo Slovenije (ADS)¹¹ z utemeljitvijo, da je to nujnost in sredstvo za vzpostavitev in razvoj izobraževanja odraslih kot enakovredne in enakopravne sestavine vzgojno-izobraževalnega sistema, hkrati pa tudi za razvoj andragogike kot pedagogiki komplementarne in enakovredne vede. To smo še posebno utemeljevali s filozofijo in sistemom vseživljenjskosti učenja, ki smo ga tudi v Sloveniji v kasneje sprejetih političnih dokumentih priznavali kot ustrezno podlago in temelj razvoja. Center naj bi razvijal informacijsko, dokumentacijsko, svetovalno, razvojno-raziskovalno in usklajevalno funkcijo za področje izobraževanja odraslih. Za ustanovitev ACS so se poleg ADS odločno zavzemali v Skupnosti izobraževalnih centrov (zlasti zdaj že pokojni tajnik Tine Kopač) in na Filozofski fakulteti (profesorica dr. Ana Krajnc).¹² Nedvomno je k temu pripomoglo to, da je Slovenija leta 1991 postala samostojna in neodvisna država.

V začetku svojega delovanja je imel ACS tri organizacijske enote/področja. To so bila: razvoj in raziskovanje; izobraževanje andragogov in andragoških delavcev ter dokumentacija in informiranje. Približno takšna je v grobem organizacijska sestava še danes, ko ima ACS štiri organizacijske enote, to so: raziskovalno središče, središče za razvoj in svetovanje, izobraževalno središče in informacijsko središče. V ACS smo od začetka delovanja poudarjali, da je njegova prioriteta razvijanje kulture učenja odraslih v Sloveniji, kar sem zlasti poudarjal kot prvi direktor ACS; zato je ACS od vsega začetka razvijal projekte, kot so študijski krožki, središča za samostojno učenje, borze znanja, projektno učenje za mlajše odrasle (v začetku CMO, kasneje PUMO); med njegove prioritete ni spadalo poklicno izobraževanje, manj se je, vsaj v začetku, ukvarjal tudi z izobraževanjem odraslih oseb s posebnimi potrebami.

Odprtja ACS so se udeležili mnogi najvišji predstavniki politike in družbenega življenja v Sloveniji ter tudi nekateri visoki predstavniki iz tujine,¹³ kar je svojevrstno dokazovalo njegov pomen. ACS je pred kratkim praznoval 30 let svojega razvoja, v tem času so ga večkrat poskušali spojiti z drugimi ustanovami na področju vzgoje in izobraževanja, zlasti s Centrom RS za poklicno izobraževanje (CPI), a se mu je uspelo ubraniti teh poskusov.

11 Pobuda je bila izražena in dokumentirana na posvetu ADS na Bledu leta 1984; naslov posveta je bil: *Izobraževanje odraslih v dolgoročnem razvoju Slovenije*. Objavljeno v knjižici *Izobraževanje odraslih v dolgoročnem razvoju Slovenije* (Andragoško društvo Slovenije, 1985).

12 Žal pa je takrat niso podpirali na Zvezi delavskih univerz Slovenije (njen vidnejši predstavnik, ki je izražal in zastopal to stališče, je bil Milič Sikirica); menili so, da v Sloveniji ne potrebujemo »novega inštituta« (izraz »inštitut« je zvenel slabšalno), temveč le večjo finančno podporo področju izobraževanja odraslih.

13 Nekaj najvidnejših imen: Milan Kučan, tedanji predsednik Slovenije, dr. Peter Tancig, tedanji minister za znanost in tehnologijo, dr. Peter Vencelj, tedanji minister za šolstvo, Jožica Puhar, tedanja ministrica za delo, družino in socialne zadeve, dr. Alojzij Šuštar, slovenski nadškof in metropolit, dr. Anton Stres, pristojen za izobraževanje pri ljubljanski nadškofiji; iz tujine: Paul Belanger, predstavnik Unesca, kasnejši direktor Inštituta za vseživljenjsko učenje v Hamburgu, Peter Bacher, vodja Centra za izobraževanje odraslih v Københavnu, ki je bil nekakšen prvi zgled pri ustanavljanju ACS.

Na koncept delovanja ACS se je poskušalo vplivati tudi z določanjem njegovih nalog glede na potrebe ministrstev.¹⁴ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), sprejet v letu 1996, je ACS opredelil kot svetovalno ustanovo za področje izobraževanja odraslih in ga tako po njegovi vlogi in delovanju izenačil z Zavodom RS za šolstvo (svetovalna ustanova za vzgojo in izobraževanje otrok in mladine) ter Centrom za poklicno izobraževanje – CPI (svetovalna ustanova za poklicno izobraževanje predvsem otrok in mladine). Takšna zakonska opredelitev je pomembno vplivala na delovanje ACS. S tem se je bistveno zmanjšala njegova avtonomija in povečala odvisnost od ministrstev, zlasti od zdajšnjega ministrstva za vzgojo in izobraževanje; to vsekakor zmanjšuje avtonomnost ACS in njegovo poglobitno poslanstvo, da avtonomno skrbi za razvoj izobraževanja odraslih in andragogike.¹⁵ Kljub vsemu pa se je ACS uveljavil kot najpomembnejše razvojno-raziskovalno središče za področje izobraževanja odraslih v Sloveniji; najpomembnejši delež v njegovem programu imata splošno in neformalno izobraževanje odraslih. V ACS se je kazala tudi potreba, da bi ustanovili relativno samostojno enoto, ki bi opravljala znanstvenoraziskovalno dejavnost, a do tega ni prišlo.

Na razvoj so pomembno vplivala tudi društva in združenja

Poleg ACS kot najpomembnejše organizacije in dejavnika za razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji je na ta razvoj pozitivno vplivalo tudi Andragoško društvo Slovenije (ADS); to je organizacija, ki je največ pripomogla k izboljševanju položaja izobraževanja odraslih v sistemu vzgoje in izobraževanja Sloveniji ter k doseganju njegove systemske izenačitve z izobraževanjem otrok in mladine. Smotrno je, da tako ostane tudi v prihodnosti.

ADS je bil ustanovljen leta 1968. Vse od takrat ne deluje le kot zavzet spremljevalec, temveč tudi kot nenehen spodbujevalec razvoja izobraževanja odraslih. Društvo ima tele poglobitne cilje:

- uveljavljanje izobraževanja odraslih in andragogike v Sloveniji;
- zastopanje andragogike in izobraževanja odraslih v aktualnih družbenih razmerah;
- zagotovitev enakovrednosti in enakopravnosti systemske ureditve izobraževanja odraslih v sistemu vzgoje in izobraževanja na vseh področjih systemskega urejanja (upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura);
- krepitev vloge in položaja andragoških delavcev v družbi in njihovo zastopanje v imenu andragoške stroke;
- skrb za spopolnjevanje andragogov in andragoških delavcev ter prizadevanje za stalno izboljševanje njihove usposobljenosti za delo na področju izobraževanja odraslih, tudi z izmenjavo dobrih praks in informacij na strokovnem področju;

14 Zlasti današnjih dveh ministrstev: ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Danes, po ustanovitvi ministrstva za visoko šolstvo, nastaja tudi dilema, katero od obeh ministrstev za vzgojo in izobraževanje je pristojno za izobraževanje odraslih.

15 Po sprejetju ZOFVI se je bistveno zmanjšal delež financiranja ACS pri ministrstvu za znanost/raziskovalno dejavnost, ki je prva leta po ustanovitvi ACS obsegal okoli 30 odstotkov celotnega proračuna za dejavnosti ACS.

- širjenje znanstvenih spoznanj in izkušenj o izobraževanju odraslih pri nas in v svetu ter seznanjanje širše javnosti z njimi prek sredstev javnega obveščanja;
- sodelovanje s strokovnimi in znanstvenimi organizacijami ter društvi, združenji in drugimi organizacijami, katerih dejavnost je pomembna za razvoj izobraževanja odraslih.

Za doseg svojega namena in ciljev opravlja društvo tele dejavnosti:

- zastopanje in uveljavljanje strokovnih in znanstvenih spoznanj s področja izobraževanja odraslih in njihovo promoviranje;
- organiziranje strokovnih razprav in pogovorov ter omogočanje dialoga med strokovnjaki tako andragoške stroke kot tudi s strokovnjaki iz drugih strok in področij na podlagi skupnega interesa za izobraževanje odraslih;
- organiziranje strokovnih srečanj svojih članov;
- zastopanje odraslega kot učenca in kot udeleženca izobraževanja odraslih ter skrb za to, da ima možnost ustrezno zadovoljevati svoje učne in izobraževalne potrebe;
- spodbujanje medsebojnega sodelovanja posameznikov in organizacij na področju izobraževanja odraslih z izmenjavo spoznanj in izkušenj ter s skupnimi akcijami in projekti;
- seznanjanje javnosti z znanstvenimi spoznanji in izkušnjami izobraževanja odraslih z ustnimi sporočili in drugimi sredstvi komuniciranja;
- informiranje članstva;
- vzdrževanje mednarodnih stikov in zastopanje asociacije v mednarodnih združenjih;
- spremljanje aktualnih dogodkov o izobraževanju odraslih in odzivanje nanje;
- povezovanje svojih članov in spodbujanje njihove dejavnosti pri uresničevanju in razvijanju dejavnosti izobraževanja odraslih;
- posredovanje predlogov in mnenj pristojnim organom o pomembnih vprašanih izobraževanja odraslih ter sodelovanje pri reševanju teh zadev;
- sodelovanje z drugimi domačimi in tujimi andragoškimi društvi ter z drugimi strokovnimi društvi in organizacijami;
- urejanje spletnih strani na medmrežju ter prek njih posredovanje informacij širši javnosti;
- izdajanje brezplačnih informativnih glasil s področja izobraževanja odraslih ter druge oblike sporočanja.

Ko pregledamo dokumente z ustanovitvene skupščine ADS, ki je bila 30. januarja 1968, ugotovimo, da si je društvo takšne cilje in napoved dejavnosti za njihovo udejanjanje postavljalo že ob svoji ustanovitvi. Ko je bil ustanovljen ACS, je ta prevzel večino ciljev, ki jih je imelo v svojem programu društvo; seveda je imel ACS veliko boljše možnosti za realizacijo teh ciljev kot ADS.

Sicer pa je za izobraževanje odraslih značilno, da so se njegovi predstavniki in izvajalci ves čas organizirali v društvih. Že pred ustanovitvijo ADS so strokovnjaki, ki so se v Sloveniji ukvarjali z razvojem izobraževanja v podjetjih in na področju gospodarstva, ustanovili Društvo organizatorjev izobraževanja. To društvo je bilo ustanovljeno že leta 1962 in ga je vodil Ivan Bertonec. Ne moremo ga sicer šteti za neposrednega predhodnika ADS,

saj je bilo po sestavi članstva ter naravnosti in vsebini svojega dela bliže društvom in združenjem, ki so se ukvarjala z razvojem in izobraževanjem kadrov v podjetjih, a vendar lahko njegovo dejavnost štejemo za andragoško. Društvo organizatorjev izobraževanja pa je bilo idejni in dejanski predhodnik Združenja izobraževalnih centrov, ki je začelo delovati leta 1972 in je neposreden predhodnik Skupnosti izobraževalnih centrov, ki je bila ustanovljena kasneje.¹⁶

Izobraževalni centri v podjetjih

Pri pregledu dejavnikov, ki so vplivali na razvoj izobraževanja odraslih in andragogike v Sloveniji, ne smemo spregledati izobraževalnih centrov in služb v podjetjih, ki so skrbeli za izobraževanje svojih delavcev. Tudi ta dejavnost je imela svoje vzpone in padce, ugodne možnosti za svoj razvoj pa je imela zlasti v večjih podjetjih, kot so bili, denimo, Krka, Gorenje, Iskra.

STRATEGIJE IN KONCEPCIJE – POGOJ ZA USPEŠEN RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Izobraževanje odraslih moramo obravnavati kot koherentno celoto, po ciljnih, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn. povsem primerljivo z izobraževanjem otrok in mladine. Bolj kot kadarkoli prej se ta zahteva postavlja z uveljavljanjem koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja (VŽU), saj vseživljenjskosti učenja ne more biti, če tako – resno, temeljito, načrtno, sistematično itn. – obravnavanemu začetnemu izobraževanju (izobraževanju otrok in mladine) ne sledi prav tako resno, temeljito, načrtno, sistematično itn. obravnavano nadaljevalno izobraževanje (izobraževanje odraslih). Tezo, ki določa položaj obeh poglavitnih področij vzgoje in izobraževanja (začetnega in nadaljevalnega) tako v vsakdanji praksi kot tudi v teoriji, v družini vzgojno-izobraževalnih ved, označujem kot teoretično jasno in neovrgljivo.¹⁷

Kljub deklarativni podpori strategiji VŽU izobraževanje odraslih nima ustrezne podpore političnih odločevalcev

VŽU bi moral biti izhodišče za nacionalno politiko vzgoje in izobraževanja v vseh državah, tudi v Sloveniji. Nadaljevalno izobraževanje (izobraževanje odraslih) bi moralo imeti v njej ustrezno, začetnemu izobraževanju enakovredno in enakopravno (ne pa enako) mesto. V Sloveniji takšnega položaja izobraževanje odraslih nima in nič ne kaže, da se naša vzgojno-izobraževalna politika tega zaveda, kaj šele, da bi jo to skrbelo. Res pa je, da nosilci naše vzgojno-izobraževalne politike zlasti v zadnjem času, potem ko so to poudarili tudi v

16 Skupnost izobraževalnih centrov je dolga leta vodil zdaj že pokojni Valentin Kopač, ki smo ga že omenili kot enega najbolj vnetih zagovornikov in spodbudnikov nastanka ACS.

17 Med prvimi ali celo prvi je o tem tehtno razpravljal že angleški andragog Colin Titmus (1989; gl. Jelenc, 2000, str. 7), ko je ugotovil, da je načelo vseživljenjskosti izobraževanja sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno) in da je to pospešilo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti.

strateških dokumentih Evropske unije (EU; npr. Lizbonska strategija, Bolonjska deklaracija), zatrjujejo, kako velik pomen imata tudi za nas VŽU in družba, ki temelji na znanju. Tudi v *Strategiji vseživljenjskosti učenja*, ki jo je leta 2007 sprejelo takratno ministrstvo za šolstvo in šport, smo zapisali strateško pomembno trditev, da mora vseživljenjskost učenja postati »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbeno-razvojna strategija« (Jelenc, 2007, str. 7; gl. tudi Jelenc, 2016). Ta trditev, če jo hočemo udejanjiti, zahteva sistemsko razdelitev izobraževanja in učenja na temeljno, ki ga mora zagotoviti »začetno izobraževanje« (angl. primerjalno *initial education*), in tisto, ki ga lahko preložimo na kasnejša obdobja, to je »nadaljevalno izobraževanje« (angl. *continuing education*). S tem sprejmemo novo izhodišče za celoten sistem vzgoje in izobraževanja, to je, da se učimo in izobražujemo vse življenje. Čas učenja in izobraževanja ne sme biti omejen na obdobje šolanja otrok in mladine, temveč morata učenje in izobraževanje ostati pomembna sestavina življenja, človekove osebne in poklicne poti tudi kasneje. Izobraževanju odraslih bo le tako sistemsko zagotovljena enakovrednost in enakopravnost v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine. To bo zahtevalo tele spremembe pri upravljanju vzgoje in izobraževanja:

- Eno od zdajšnjih ministrstev za področje vzgoje in izobraževanja mora brez odlašanja ustanoviti direktorat za izobraževanje odraslih.
- Temu naj se prilagodijo tudi imena ministrstev, kjer naj dobi ustrezno mesto pojem vseživljenjsko učenje.
- Sistemska enakopravnost začetnega in nadaljevalnega izobraževanja (izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih) naj se uredi v skladu s Strategijo vseživljenjskosti učenja.

Izobraževanje odraslih je ta čas sistemsko slabše urejeno ali celo neurejeno na vseh področjih systemskega urejanja vzgoje in izobraževanja, tako v splošnem položaju izobraževanja odraslih v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja kot tudi v njegovi zakonski urejenosti, financiranju, ureditvi javnega omrežja izvajalcev in programov ter infrastrukture. Ker je v zdajšnji vladi prišlo do razdelitve področja vzgoje in izobraževanja na dve ministrstvi – na ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije, pri čemer še nimamo podatka o tem, kako si delita področje izobraževanja odraslih – je treba določiti njune pristojnosti za izobraževanje odraslih. Izobraževanja ne moremo deliti na »redno« (za mladino) in »izredno« (za odrasle), ker je takšno poimenovanje slabšalno za izobraževanje odraslih. Znanje je prisotno povsod, na vseh področjih življenja, v vseh poklicih in v vseh dejavnostih, in povsod je treba razvijati motivacijo odraslih za učenje in pridobivanje znanja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ), predhodnik zdajšnjih dveh ministrstev, je določalo svoje organizacijske enote po šolski shemi; imelo je poleg direktoratskih za šport in za znanost še tri za področje vzgoje in izobraževanja, to so bili direktorati za *predšolsko vzgojo in osnovno šolo*, za *srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih* in za *visoko šolstvo*. V tej shemi izobraževanje odraslih ni imelo svojega direktorata, bilo je sektor v enem od *šolskih* direktoratskih, kar posledično pomeni, da v kolegiju ministra izobraževanje odraslih ni imelo svojega zastopnika, temveč ga je zastopala direktorica enega od šolskih direktoratskih, ta čas je bila to direktorica direktorata za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih.

Izobraževanje odraslih je obsežno in raznovrstno področje, pretežno (vsaj 90 odstotkov) je neformalno, ki je zdaj organizacijsko podrejeno enemu od direktorátov za formalno izobraževanje (in še to za le eno vrsto šol). V MIZŠ ni bilo mesta za nešolski direktorat, s tem pa tudi ni bilo pravega vsebinskega in miselnega stika z naravo in posebnostmi izobraževanja odraslih. Še več, s tem tudi ni bilo vsebinskega in miselnega stika z vseživljenjskim učenjem in njegovo filozofijo ter strategijo! Če misel razvijamo še dalje, sta v takšni organiziranosti pojem »učenje« in njegovo pojmovanje izrazito podrejena pojmovoma »izobraževanje« in »šolanje«. O dominaciji šolske kulture in tradicije pri nas govori tudi to, da se v javnosti (tudi v medijih), ko govorijo o vzgoji in izobraževanju in o MIZŠ, pretežno uporablja izraz »šolstvo« (npr. »šolska ministrica«) in ne izobraževanje, kaj šele učenje.

Za potrditev naše pobude govorijo tudi strateški dokumenti, ki jih je v zadnjem času sprejemala Republika Slovenija, to sta *Strategija dolgožive družbe* in *Strategija razvoja Slovenije do leta 2030*, v katerih VŽU označujejo in štejejo za temeljno podlago našega razvoja! Še nadaljnji pogoj pa je to, da *Strategijo vseživljenjskosti učenja* sprejme vlada RS (ne le eno ministrstvo), kar je ob sprejemanju strategije predlagala že skupina, ki jo je pripravljala, in da pri udejanjanju VŽU sodelujejo vsa ministrstva, saj je znanje povsod, ne le v šolah in izobraževalnih ustanovah. Po številnih znakih in podatkih sodeč, se vizija vzgoje in izobraževanja ter nacionalna strategija, ki jo ta čas pripravljamo v Sloveniji na tem področju, enačita s šolsko reformo. Vse to pa kaže, da v viziji vzgoje in izobraževanja vidimo le šolo in delovanje šol. In da sta filozofija in strategija VŽU bolj ali manj le politična floskula. In izobraževanje odraslih, ki bi moralo biti »dejavnik ocelotenja vzgoje in izobraževanja«,¹⁸ sistemsko ni enako pomembno kot izobraževanje otrok in mladine. Gledano z zornega kota VŽU, je bilo sprejetje *Strategije vseživljenjskosti učenja* v Sloveniji leta 2007 pri ministrstvu za šolstvo nekakšen krovni dosežek in zadovoljitev zahtev politike EU. Žal ministrstvo ni upoštevalo našega priporočila,¹⁹ da bi dokument in tudi odgovornost za udejanjanje strategije sprejela vlada Republike Slovenije. Druga pomanjkljivost ob sprejetju strategije je bila v tem, da ni bil upoštevan eden od ukrepov za udejanjanje strategije, to je sprejetje operativnega programa za udejanjanje strategije. Skupina je pripravila tudi tega, vendar ga ministrstvo ni niti obravnavalo, seveda tako ni mogel biti uradno sprejet.²⁰ V letu po sprejetju strategije je ministrstvo imenovalo strokovni svet (imenoval naj bi se strateški svet RS za vseživljenjsko učenje, da bi ga razlikovali od strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih), kar je bil eden od predlaganih ukrepov v strategiji. Vendar so svet sestavljali le predstavniki (uradniki) ministrstev, imel pa je le eno samo sejo, kar dokazuje, da ukrep ni bil resno zastavljen.

18 Tako ga je označil dr. Franc Pediček (1992) v svoji razpravi.

19 Skupino je vodil dr. Zoran Jelenc, ki je tudi oblikoval končno besedilo.

20 Naslov predloženega dokumenta je *Pregled dejavnosti za udejanjanje Strategije vseživljenjskosti učenja*. Obsega 74 ukrepov, ki so razdeljeni na tri skupine: a) dejavnosti, ki so skupne za celotno strategijo (23 točk), b) dejavnosti za obdobje začetnega izobraževanja (15 točk) in c) dejavnosti za obdobje nadaljevalnega izobraževanja (36 točk). Dejavnosti so opredeljene tudi po tem, na kakšne načine naj bi jih udejanjali (normativne rešitve, naloge strokovnih ustanov ali služb in raziskovalne naloge) in kako bi jih udejanjali po času (kratkoročno, srednjeročno ali permanentno).

V šolah za izobraževanje otrok in mladine se ne ravnaajo po strategiji VŽU

Tudi današnja organiziranost in strukturiranost začetnega izobraževanja (šol, izobraževanja otrok in mladine) ni v skladu s filozofijo in strategijo VŽU. V šoli bi morali ob pridobivanju temeljnega znanja in temeljnih spretnosti pridobiti čas za razvijanje strategij za učenje in pridobivanje znanja, za razvijanje zmožnosti za reševanje problemov, za projektno delo, raziskovalno učenje, razvijanje zanimanj in motivacije za učenje, navad in veselja do učenja. Organiziranost ministrstva bi morala upoštevati, da se izobraževanje in učenje danes ne dogaja le v šolah in institucijah za izobraževanje. Zato bi poleg splošne skrbi za razvoj sistema vzgoje in izobraževanja ministrstvo za vzgojo in izobraževanje moralo prevzeti tudi vlogo koordinatorja izobraževalne dejavnosti na vseh področjih, kjer se dogaja izobraževanje in učenje; to pa je povsod, v vseh ministrskih resorjih.

Zgledi, pobude, strokovna srečanja, posamezniki

Na razvoj izobraževanja odraslih v obdobju, ki ga obravnavamo v tem prispevku, so vplivali različni *zgledi*, obstajale so tudi različne *pobude*. Tako smo razvijali projektno učenje za mlade (PUMO) po zgledu danskega tovrstnega centra, »študijske krožke« po takšni dejavnosti na Švedskem; pomembne *zglede*, kot so središča za samostojno učenje, centri za izobraževanje na daljavo (angl. *Open University*) in »teden učenja odraslih« (angl. *Adults' Learning Week*), smo našli tudi v Veliki Britaniji; zgled za borzo znanja smo spoznali v ZDA (angl. *Learning Exchange* v Čikagu). Nekateri od navedenih projektov so se pri nas zelo uspešno uveljavili in prekosili zglede iz tujine, od katerih nekateri ne delujejo več.²¹

Pomembni dejavniki pospeševanja razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji so bili tudi *strokovna srečanja in posveti*, ki jih je preveč, da bi vse naštevali. Seveda so na ta razvoj močno vplivale tudi *družbene razmere* in *okolščine*. Med pozitivnimi družbenimi dejavniki naj omenimo osamosvojitve Slovenije, saj je ACS nastal leta 1991, v prvem letu samostojnosti Slovenije, ko je ministrstvo za šolstvo zagotovilo materialne podlage za ustanovitev takega centra.²² Ugodne razmere za izobraževanje in prosvetljevanje vseh ljudi, zlasti še tistih, ki so delovali na področju kmetijstva, vinogradništva, obrti, rokodelstva ter čebelarstva, ter za spodbujanje umnega gospodarjenja so bile v drugi polovici 19. stoletja, k temu so pomembno pripomogli izobraževalno dejavni duhovniki, kot je bil Anton Martin Slomšek, ustanovitelj nedeljskih »nadaljevalnih in ponavljalnih šol«.²³

Podobno pozitiven vpliv na razvoj izobraževanja odraslih so imeli tudi nekateri posamezniki, med katerimi moramo še posebej izpostaviti pedagoga Franja Žgeča in Karla Ozvalda, ki sta s svojim delovanjem v začetku 20. stoletja presejala pedagogiko v ožjem

21 Tako, denimo, ne deluje več čikaška borza znanja Learning Exchange; mislim, da enako velja tudi za danski center za projektno učenje za mlade.

22 Tedaj so pri ministrstvu začeli delovati tudi posebni svetovalci za izobraževanje odraslih (Jože Miklavc, Boštjan Zgonc, Zoran Bizjak) in so bila odobrena posebna sredstva za izobraževanje odraslih.

23 Znan je njegov učbenik v slovenskem jeziku *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*, izdan leta 1842.

pomenu.²⁴ Med posamezniki, izstopajočimi na različnih področjih izobraževanja odraslih, si zaslužijo mesto med aktivnimi in zagnanimi nosilci razvoja izobraževanja odraslih²⁵ Anton Kukovica, Marjana Lubej, Marinka Mifteraj, Marjan Lončarič, dr. Nena Mijoč, Vincenc Hrbar, Ana Marija Pušnik, Olga Drogenik, Boris Dular, Zlatko Zepan, Miran Morano, Marinka Kremžar, Jožica Češnovar, Jože Penca, Jasna Manfreda, Metka Svetina, Srečko Rutar, Marjan Blažič, Milena Malovrh, mag. Marija Velikonja, Zvonka Pretnar, Ivanka Vrhovčak, Štefan Gorše, Petra Rozman, Alenka Gerželj, dr. Janko Muršak, Janez Gartner, Eva Zakotnik, Franja Čeh, Irena Urankar, dr. Ivan Kejžar, dr. Ilija Mrmak ter sodelavke ACS, kot so Sonja Klemenčič, Maša Stavanja, dr. Angelca Ivančič, dr. Vida Andreja Mohorčič Špolar, dr. Tanja Možina, mag. Tanja Vilič Klenovšek, mag. Zvonka Pangerc Pahernik. Med pionirji izobraževanja odraslih moramo posebej izpostaviti mag. Jožeta Valentinčiča, prvega predsednika ADS; posebno mesto med pionirji seveda pripada dr. Ani Krajnc, ki se je v zgodovino zapisala kot prva profesorica andragogike na univerzi; posebno mesto pripada nekdanjim predsednikom/predsednicam ADS, to so bili: Tilka Blaha, Marija Faganeli Greif, Štefan Huzjan, Stanka Kušče Zupan, dr. Zoran Jelenc, dr. Jurij Jug, Jasna Dominko Baloh, Melita Cimerman, in zdajšnji predsednici Idi Srebotnik.²⁶

ZAKLJUČNA MISEL

Začetek študija andragogike na ljubljanski univerzi je padel na plodna tla. V njem se je gotovo zrcalilo doseženo stanje v praksi izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki smo ga skušali prikazati v tem prispevku, a oblikovanje akademsko izobraženih strokovnjakov – andragogov in izobraževalcev odraslih – je pomembno pripomoglo k izboljševanju te prakse.

LITERATURA IN VIRI

- Andragoško društvo Slovenije. (1985). *Izobraževanje odraslih v dolgoročnem razvoju Slovenije* (Zbirka aktualna tema 31). Delavska enotnost.
- Jelenc, Z. (1994). *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije* [Raziskovalno poročilo v šestih zvezkih]. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1998). Vloga in razvoj zveze delavskih in ljudskih univerz Slovenije v obdobju 1960-1991. V J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih v Sloveniji 1945-1990* (3. del, Raziskovalni projekt). Založba Moderna organizacija.
- Jelenc, Z. (2000). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji* [Raziskovalno poročilo]. Andragoški center Slovenije.

24 Žgeča lahko označimo za izrazitega predstavnika »socialne pedagogike«, ki je bil pobudnik delovanja ljudskih univerz, Ozvald pa je bil predstavnik kulturne pedagogike, ki je kritiziral pedagoško teorijo, češ da se je ukvarjala predvsem z nameni in metodami šolskega pouka, in je poudarjal pomen učenja po končanem šolanju. Ozvalda lahko označimo kot našega, slovenskega »očeta« koncepta in strategije VŽU, ki je pomen tega spoznal med prvimi na svetu, a pojma »vseživljenjsko učenje« ni poznal in ga ni uporabljal.

25 Vrstni red navajanja njihovih imen ne izraža pomembnosti njihovega delovanja in vpliva.

26 Na seznamu bi lahko morebiti bil še kdo; če je žal izpuščen, to ni namerno.

Jelenc, Z. (ur.). (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja*. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih*. Educa.

Mohorčič Špolar, V. A. in Emeršič, B. (1997). *Delavske in ljudske univerze v obdobju od 1945 do 1991*.

V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990): 1. del* (str. 211–230; Zbirka zgodovina izobraževanja odraslih, 4. zvezek; Raziskovalno poročilo). Založba Moderna organizacija.

Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes*. Obzorja.

Titmus, C. J. (1989). National programs and organizations. V C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Perspectives* (str. 381–387). Pergamon Press.

Monika Govekar Okoliš

RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH IN ANDRAGOGIKE NA SLOVENSKEM

POVZETEK

Prispevek obravnava izobraževanje odraslih na Slovenskem od konca 18. do 21. stoletja. Raziskava je zgodovinska analiza. Namen kvalitativne raziskave je prikazati, kako se je razvijalo institucionalno in množično izobraževanje odraslih po posameznih obdobjih, kakšen je bil vpliv družbe na izobraževanje odraslih ter na razvoj andragoških idej in andragogike. Predstavljeni so najpomembnejše institucije, njihov namen, množično izobraževanje odraslih, nekateri posamezniki z andragoškimi idejami in prizadevanji za razvoj andragogike. Ugotovili smo, da je bil razvoj izobraževanja odraslih po obdobjih različen, odvisen od razvoja družbe, gospodarstva in politike. Andragoške ideje zasledimo konec 18. stoletja in v 19. stoletju. V začetku 20. stoletja nastanejo prvi zametki teorije izobraževanja odraslih. V drugi polovici 20. stoletja pa se iz družbenih potreb po novih znanjih, strokovnjakih ter iz raziskovanja prakse izobraževanja odraslih razvije nova znanstvena disciplina – andragogika. Prvi študij andragogike je bil na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Ključne besede: razvoj izobraževanja odraslih na Slovenskem, institucije za izobraževanje odraslih, andragoške ideje, andragogika, študij andragogike

DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION AND ANDRAGOGY IN SLOVENIA – ABSTRACT

The paper deals with adult education in Slovenia in individual periods from the end of the 18th to the 21st century. The research method is historical analysis. The purpose of the qualitative research is to show how the institutional and mass education of adults developed in individual periods, how society influenced adult education, and the development of andragogical ideas and andragogy. The most important institutions, their purpose, the mass education of adults, and individuals who introduced new andragogical ideas and efforts to develop andragogy are presented. We found that the development of adult education was different over time, depending on the development of society, economy, and politics. Andragogical ideas were in evidence at the end of the 18th and in the 19th century. The theory of adult education originated at the beginning of the 20th century. A new scientific discipline, andragogy, developed in the second half of the 20th century from social needs for new knowledge, experts and from research into the practice of adult education. The first study programme in andragogy was established at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana.

Keywords: development of adult education in Slovenia, institutions of adult education, andragogical ideas, andragogy, andragogy study programme

UVOD

Skozi zgodovino so andragogiko omenjali in pojmovali različni avtorji. Izraz andragogika leta 1833 prvič omenja nemški profesor Alexander Kapp v svojem delu *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik* (Platonovo učenje o vzgoji in izobraževanju kot pedagogika za posameznika ali državna pedagogika) – v tretjem poglavju z naslovom *Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter* (Andragogika ali izobraževanje v odrasli dobi). Zgledoval se je po Platonu, ki je namenjal pozornost vzgoji in izobraževanju odraslih, vseživljenjskemu učenju, intelektualni in osebnostni rasti človeka ter videl drugačen pristop pri učenju z odraslo osebo (Kapp, 1833). Izraz andragogika je Kapp uporabljal za vzgojo in izobraževanje odraslih, posebno v praksi, vendar ga ni pojasnil.

Izraz andragogika se nato skozi zgodovino 19. stoletja ni uveljavil. Ponovno se pojavi v dvajsetih letih 20. stoletja v Nemčiji, ko je izobraževanje odraslih postalo področje raziskovanja v skupini strokovnjakov različnih strok z imenom *Hohenrodter Bund* (Hohenrodterjeva zveza), ki so raziskovali novo smer (*Neue Richtung*) v izobraževanju odraslih. Opisali so svoje poglede na vprašanja, zakaj, kaj in kako poučevati odrasle. Izraz andragogika pa je leta 1921 ponovno uporabil nemški sociolog Eugen Rosenstock, ki je argumentiral in dokazoval, da so za izobraževanje odraslih potrebni posebni učitelji, posebne metode in filozofija (Knowles idr., 1998).

V tridesetih letih 20. stoletja je zlasti med pedagogi zaslediti mnenje, da je izobraževanje odraslih drugačno od izobraževanja otrok in mladine, vendar jim je izobraževanje odraslih pomenilo le drugačne metode dela z odraslimi. Večina jih je menila, da sodi izraz izobraževanje odraslih v pedagogiko. Pojavila se je t. i. *adultna pedagogika*, katere zagovorniki so bili Kerschensteiner, Natorp, Schulenberg in drugi. Tako se je izobraževanje odraslih pojmovalo kot teorija v pedagogiki, torej kot posebna veja pedagogike. Kot omenjeno so jo imenovali *adultna pedagogika* (*adulten* -a, iz lat. *adultus*, pomeni zrel, odrasel, *pedagogika* iz gršč. *pais*, 2. skl. *paidos*, pomeni deček, otrok, in *ago*, pomeni vodim; Govekar-Okoliš in Ličen, 2008).

V petdesetih letih 20. stoletja andragogiko znova omeni Švicar Heinrich Hanselmann (1951) v delu *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung* (*Andragogika: Vedenje, možnosti, meje v izobraževanju odraslih*), ki jo med prvimi pojmuje kot *samostojno vedo* o vzgajanju in izobraževanju odraslih in ne več kot teorijo v sklopu pedagogike kot *adultno pedagogiko*. Andragogika pomeni voditi odrasle (iz gr. *aner*, 2. skl. *andros*, pomeni mož, človek in *ago*, pomeni vodim). Andragogika in pedagogika se torej razlikujeta že v terminu (Davenport, 1993). Hanselmann je menil, da je andragogika potrebna zaradi posebnosti dela z odraslimi in izobraževanja odraslih, potrebni pa so tudi učitelji, ki znajo podajati znanje odraslim drugače kot otrokom in mladini.

Tako pojmovana andragogika kot veda se je v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja začela širiti po Evropi. Izraz so uporabljali posamezni strokovnjaki na Nizozemskem (npr. Have; Nottingham Andragogy Group, 1983). Tudi v Nemčiji je Franz Pöggeler leta 1957 izdal knjigo *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung* (*Uvod v*

andragogiko: Temeljna vprašanja izobraževanja odraslih), v kateri obravnava osnove izobraževanja odraslih. Tako pojmovan izraz andragogika so prevzeli še drugi izobraževalci odraslih v Nemčiji, Avstriji, na Nizozemskem, v Franciji in Jugoslaviji (Knowles, 1989). V Jugoslaviji so se z vzgojo in izobraževanjem odraslih ukvarjali strokovnjaki iz različnih takratnih jugoslovanskih republik. Med prvimi je izraz uporabil Mihajlo Ogrizović (1959) iz Zagreba z delom *Problemi andragogije (Problemi andragogike)* iz leta 1959. Zagovarjal je samostojnost andragogike ter jo opredelil kot samostojno vedo o vzgajanju in izobraževanju odraslih. Poleg njega so bili zagovorniki andragogike in njeni raziskovalci tudi Vlado Andrilović, Nikola Pastuović, Silvije Pongrac in drugi. Tudi v Beogradu se je prav tako v omenjenem času začelo preučevanje andragogike kot samostojne vede. Tam je bil najbolj znan Dušan Savićević (1961) z delom *Primjena metoda u obrazovanju odraslih (Praktična metoda v izobraževanju odraslih)*. Poleg njega pa so izobraževanje odraslih raziskovali tudi drugi, denimo Dragomir Filipović in Borivoj Samolovčev. Tako pojmovana andragogika se je po različnih evropskih državah in v različnih jezikih uporabljala in razvijala bolj prikrito, razkropljeno in nepovezano, a je bila dejansko od leta 1970 dalje povezana z obstoječimi znanstvenimi in profesionalnimi institucijami, publikacijami, programi, kar je predvsem v srednji in vzhodni Evropi sprožilo podoben razvoj izobraževanja odraslih v praksi in teoriji.

Kako pa so se razvijale andragoške ideje in andragogika na Slovenskem? V nadaljevanju bomo ta razvoj prikazali kronološko skozi zgodovinska obdobja na Slovenskem, od začetkov institucionalnega in množičnega izobraževanja odraslih v drugi polovici 18. do 21. stoletja (do leta 2000) v samostojni državi Republiki Sloveniji. Slovensko zgodovino izobraževanja odraslih, razvoj andragoških idej in andragogike bomo na kratko in strnjeno prikazali skozi bistvene značilnosti v štirih obdobjih: Izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914, Izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941), Izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991) in Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji (1991–2000). Namen prispevka je analizirati in ugotoviti, kako se je razvijalo institucionalno in množično izobraževanje odraslih po posameznih obdobjih: kakšen je bil vpliv razvoja in potreb družbe, katere so bile najpomembnejše institucije za izobraževanje odraslih, kdo so bili posamezniki z andragoškimi idejami, kdaj se je oblikovala teorija izobraževanja odraslih, kdaj andragogika kot znanstvena disciplina. Z analizo po omenjenih obdobjih želimo ugotoviti, kje so bile razlike med obdobji glede na razvoj institucionalnega in množičnega izobraževanja odraslih (formalno in neformalno izobraževanje odraslih), glede razvoja andragoških idej in andragogike kot znanstvene discipline. Take raziskave še ni bilo in je pomembna za razumevanje slovenske zgodovine izobraževanja odraslih ter razvoja andragoških idej in andragogike kot znanstvene discipline.

RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH NA SLOVENSKEM PO OBDOBJIH

Poglavje smo razdelili na štiri obdobja, po katerih bomo skušali prikazati, kako je razvoj družbenih potreb in gospodarstva ter institucij za izobraževanje odraslih dejansko pripeljal do formiranja prvih andragoških idej na Slovenskem in vse do razvoja andragogike kot znanstvene discipline.

Izobraževanje odraslih od druge polovice 18. stoletja do leta 1914

V 18. stoletju je razsvetljenstvo celoviteje zajelo oblikovanje družbenega življenja ter vsa področja kulture, s tem pa vplivalo na kontinuiran razvoj izobraževanja odraslih tudi na slovenskih tleh. Habsburška monarhija se je prilagajala potrebam razvijajoče se industrije in centraliziranega državnega aparata, ki je imel monopol tudi nad izobraževanjem. Reforme Marije Terezije so imele za cilj gospodarsko krepitev, ob tem pa se je pokazala potreba po izobraževanju odraslih. Nastale so prve šole za formalno izobraževanje odraslih. Kot omenja Jug (1996), so bile prve *mehanske šole pri jezuitih*, nato jezuitska strokovna *navtična šola v Trstu*, leta 1752 so se lahko v rudniku živega srebra v Idriji rudarji učili geodezije, zemljemerstva in risanja. Pomembna je bila *strokovna šola za metalurgijo in kemijo*, katere ustanovitev je odredila Marija Terezija leta 1763. Te šole so bile v nemščini, kar pa je bil takrat problem pri odraslih zaradi nezadostnega jezikovnega znanja in so zato šole kmalu prenehale delovati. Leta 1778 je bila ustanovljena *risarska šola*, ki je bila prva državna šola, dostopna vsem, dijakom in obrtnikom, torej je bila namenjena tudi izobraževanju odraslih (Serše, 1997).

Velik vpliv na izobraževanje odraslih je imela takratna avstrijska splošna šolska zakonodaja. S sprejetjem *Splošne šolske naredbe leta 1774* je bilo uzakonjeno, da so morali vsi, ki zaradi oddaljenosti ali dela niso zaključili obveznega osnovnošolskega izobraževanja in so predčasno izstopili iz redne osnovne šole, ob nedeljah popoldne dve uri nameniti *nedeljski ponavljani šoli*, v kateri so v slovenščini poučevali predvsem verouk, moralko, gospodarstvo in kmetijstvo. Te šole so se ustanovljale na podeželju in v mestih. Uzakonjali so jih tudi kasnejši avstrijski šolski zakoni, a so v praksi pogosto naleteli na ovire pri svojem delovanju (Hojan, 2000; Jug, 2000b).

Pomembno vlogo pri vseljuskem izobraževanju na Komendskem je imel duhovnik Peter Pavel Glavar. Ustanovil je knjižnico, in sicer kot osebno zbirko za samoizobraževanje in za izobraževanje duhovščine. Skrbel je za splošno izobraževanje preprostega prebivalstva, tako da je vpeljal nedeljsko šolo, leta 1781 je v Lanšprežu ustanovil čebelarstvo šolo ter vplival tudi na razvoj vaških čebelarskih zadrug (Zupan, 2004). Tudi zanj je značilno, da je spodbujal k samoizobraževanju, stalnemu učenju, branju slovenskih knjig in tako v ospredje postavil ideje vseživljenjskega izobraževanja.

Nedeljske ponavljalne šole so v času Ilirskih provinc (1809–1813) zamrle. Prizadevanja za slovenski jezik in knjige pa so se nadaljevala tudi v času Ilirskih provinc, kjer je imel pomembno vlogo Valentin Vodnik, ki je napisal učbenike v slovenskem jeziku za pouk v šolah. Pomembna novost tega obdobja je bila, da je slovenščina postala zakonsko priznan učni jezik v osnovnih in srednjih šolah. To je nasploh povečalo zavedanje o pomembnosti šolstva v materinščini tudi pri odraslih, kar je bilo povezano z dvigom slovenske narodne zavesti (Hojan, 2000; Okoliš, 2009). V omenjenem času so bila pomembna nacionalna prizadevanja slovenskih razsvetljenčev za izobraževanje odraslih, ki so prerasla v slovensko kulturno gibanje in oblikovanje kulturne nacionalne identitete Slovencev.

V 19. stoletju so na slovenskih tleh nastale različne institucije, namenjene množičnemu izobraževanju odraslih. Za mnogo ljudi so bile v tem obdobju ravno nedeljske ponavljalne šole edini stik s formalno izobrazbo, ki je v okviru javnega šolstva ne bi bili deležni. Namen nedeljskih ponavljalnih šol je bil poklicno izobraževanje vajencev, pomočnikov in mojstrov, ki je potekalo v obliki različnih tečajev ob nedeljah. Te šole so ponujale nujno potrebna tehnična znanja za posamezne obrti. Nosilci tega izobraževanja so bili osnovne šole, realke, obrtna združenja ali zasebniki. Najbolj so se te šole razvijale po tistih delih avstrijske monarhije, ki so bili gospodarsko manj razviti (Engelbrecht, 1986). Nedeljske ponavljalne šole so bile v slovenskih deželah še posebej pomembne, ker so širile slovensko narodno zavest in so dejansko opismenjevale v slovenskem jeziku, medtem ko je v rednem šolskem sistemu kot učni jezik prevladovala nemščina. Ker so se usmerile predvsem v izobraževanje mladih odraslih, ki so bodisi že zaključili osnovno šolo bodisi so iz nje predčasno izstopili, jih razumemo kot začetek izobraževanja odraslih pri nas, na ta način pa vstopajo tudi v andragoški diskurz. V nasprotju z rednimi nemškimi šolami so bile slovenske nedeljske ponavljalne šole bolj priljubljene, včasih celo bolj obiskane, ker so ustanovitelji upoštevali potrebe in želje prebivalstva, spodbujali zavedanje o pomenu in predvsem koristih izobraževanja. Takrat je imel velik vpliv na izobraževanje Slovencev v nedeljskih šolah Anton Martin Slomšek, škof, pedagog, narodni buditelj, pisatelj, šolski nadzornik, ki je leta 1842 v slovenščini napisal knjigo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*. Knjiga je bila namenjena učiteljem kot zbirka učne snovi, ki so jo uporabljali pri poučevanju v razredu, hkrati pa je bila namenjena tudi učencem kot berilo, ki je marsikomu vzbudilo veselje do branja. Slomšek si je prizadeval za širjenje slovenskega jezika in literature med slovenskim prebivalstvom, tako je denimo spodbudil ustanovitev slovenske založbe *Družbe sv. Mohorja* (še danes delujoča Mohorjeva družba; Okoliš, 2009; Škafar, 2014). Poleg Slomška lahko omenimo duhovnika Matija Vertovca, ki si je zelo prizadeval za krščansko vzgojo in izobraževanje prebivalstva v Vipavski dolini. Bil je ljudski učitelj in vzgojitelj, ki je z raznimi članki in zapisi v knjigah širil med ljudi različno znanje umnega gospodarjenja, zlasti s področij kmetijstva, vinogradništva in kemije. Najbolj znana je njegova knjiga *Vinoreja za Slovence*, v kateri je izpostavil pomen samoizobraževanja in ideje vseživljenjskega izobraževanja:

Kar se človek le po sili v šoli navadi, hitro pozabi; kar se pa iz lastne marljivosti in z veseljem v časi učenstev, in posebno še kasneji nauči, to še le veliko zda; kadar tedaj šole ali učenstva dokončate, nastopi za vas še le pravi čas samolastniga izobraženja. (Vertovec, 1845, str. 5)

V tem obdobju so bile pomembne andragoške ideje posameznih duhovnikov, ki so takrat še največ vzgajali in izobraževali ljudi, saj so jim dajali tudi osnovno znanje pisanja, računanja in branja ter načrtno skrbeli za izobraževanje vseh ne glede na starost, s poudarkom na izobraževanju posameznika skozi vse življenje.

Takrat so nastale tudi posebne *strokovne šole*, ki jih je šolski zakon *Osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji iz leta 1848* imenoval »ostale šole« (Entwurf der Grundzüge des

öffentlichen Unterrichtwesens in Österreich, 1848). To so bile nove vrste srednjih šol, ki so omogočale sodobnejše, gospodarskim potrebam ustrezne vzgojno-izobraževalne vsebine. Na Slovenskem strokovne šole niso dosegale splošne avstrijske ravni strokovnih šol, ker je gospodarstvo na Slovenskem zaostajalo za razvojem gospodarstva v ostalih delih avstrijske monarhije. Za nadaljnje izobraževanje odraslih so bile strokovne šole pomembne, saj so dajale strokovna znanja v različnih oblikah izobraževanja, ki so jih organizirali društva, zbornice in podobno. Posebnost strokovnih šol je bila ta, da so se razlikovale glede učnega jezika. Strokovne šole, ki so jih organizirali in zanj tudi skrbeli različna slovenska društva, združenja in zbornice, so imele pouk v slovenskem jeziku (Bleiweis, 1848). Pouk v slovenščini pa je pripomogel k hitrejšemu usposabljanju obrtniškega in industrijskega naraščaja, kar je bil očitno tudi cilj avstrijske države. Ta je še posebno spodbujala razvoj kmetijstva, gospodinjstva in obrti na Slovenskem. Pomembno vlogo pri širjenju teh šol je imela Kranjska kmetijska družba pod vodstvom Janeza Bleiweisa, ki je veliko pripomogel k njihovem ustanavljanju (Bleiweis, 1849; Gestrin in Melik, 1950). Kot posebno strokovno šolo omenimo kmetijsko šolo v Trstu leta 1848 in dveletne mlekarske šole (Krajnc, 1979). Kmetijske šole je ustanovljala deželna oblast, lahko pa tudi posamezniki v okviru društev. Pouk je potekal vedno v zimskem času, od novembra do marca, v večernih urah (Engelbrecht, 1986). Leta 1873 je bila na Slapu pri Vipavi ustanovljena Vinarska in sadjarska šola. To je bila prva slovenska kmetijska šola. Najprej jo je vodil vipavski rojak Richard Dolenc, strokovnjak za vinarstvo in sadjarstvo (Ličen, 1996). Zaradi bližine enake kmetijske šole v Gorici ter neugodnih prometnih razmer in oddaljenosti od večjih središč je bila nato leta 1886 po sklepu kranjskega deželnega zbora premeščena na Grm pri Novem mestu. Od leta 1886 je tako delovala Kmetijska šola Grm pri Novem mestu (Ob jubileju Grmske šole, 1956), od leta 1892 pa Deželna vinarsko sadjarska šola v Mariboru, kjer so potekali različni sadjarski, vinarski in kletarski tečaji, tečaji za konzerviranje sadja in povrtnine, tečaj za travništvo idr. (Žmavc, 1924). Tečaji so bili organizirani po potrebah kraja. To je bil dodaten pouk o kmetijstvu za kmete z organiziranim svetovanjem.

Poleg teh šol so nastale tudi *gospodinjske šole*. Njihov namen je bil izobraziti dekleta in žene za dobre gospodinje, razumne in dobre matere, vendar iz podatkov lahko spoznamo, da so bile različne tudi po svojem namenu. Gospodinjska šola v Mestnem dekliškem zavodu »Vesna« v Mariboru (ustanovljena 1884) je šolala le dekleta srednjega in višjega sloja, medtem ko sta bili gospodinjski šoli v Trbovljah (ustanovljena 1911) in Idriji (ustanovljena 1909) namenjeni hčeram rudarjev. Gospodinjska šola »Mladika« v Ljubljani (ustanovljena 1906) pa je bila namenjena ne le rednim šolajočim se dekletom, temveč tudi izrednim starejšim dekletom in zaposlenim ženskam, ki so se želele naučiti kuhanja in vodenja gospodinjstva. Posebej pa lahko izpostavimo tudi gospodinjsko šolo, imenovano po Janezu Evangelistu Kreku – Dr. Krekovo višjo gospodinjsko šolo pri uršulinkah v Ljubljani (ustanovljeno 1913), ki je izvajala tečaje za gospodinje za fino meščansko kuho, počitniške tečaje za učiteljice in posebne večerne tečaje za delavke. Posebnost so bili tudi izbirni predmeti: angleščina, francoščina, klavir in stenografija. Cilj ustanoviteljev je bil oblikovati visoko kvalificirano gospodinjsko šolo v Ljubljani (Govekar-Okoliš, 2014).

Novi ustavni zakoni, ki jih je prineslo leto 1848, so ponudili več možnosti tudi za ustanavljanje različnih *društev*, za njihovo delovanje pa je bila blagodejna tudi odprava cenzure. Takrat je bilo pomembnega leta 1848 ustanovljeno *društvo Slovenija*, katerega člani so si prizadevali za razvoj slovenskega političnega življenja in so bili zagovorniki zedinjene Slovenije (skupne administrativne enote znotraj avstrijskega cesarstva, ki bi povežala kranjsko, štajersko, koroško in primorsko deželo). Program zedinjene Slovenije je povežal takrat vse sloje slovenskega prebivalstva (Granda, 1999; Prunk, 1992).

Med društvi omenimo gimnastično društvo *Južni Sokol*, ustanovljeno leta 1863 (Tul, 2000). To je poleg telesne vzgoje spodbujalo slovenske kulturne prireditve z govori, plesi, tombolami, skrbeli so za svojo knjižnico, s čimer so krepili slovensko narodno zavest in pismenost. Leta 1866 je nastalo *Dramatično društvo*, ki ga lahko štejemo za predhodnika Slovenskega narodnega gledališča (Gestrin in Melik, 1950). S slovenskimi igrami, še posebej z nacionalno vsebino, je oblikovalo nacionalno zavest in z njo tudi nacionalno identiteto.

V Avstro-Ogrski (1867–1918) je imel velik vpliv na izobraževanje odraslih takratni razvoj družbe, njenega gospodarstva, tehnologije in kulture. Spoznamo, da so bile prav s tem povezane potrebe po novih znanjih in izobraževanju odraslih. Poleg že obstoječih nedeljskih ponavljalnih šol in različnih strokovnih šol, ki so dajale formalna znanja odraslim, so se v Avstro-Ogrski razvila številna neformalna izobraževanja odraslih. Na to je vplivala nova zakonodaja. Leta 1867 je bil sprejet *avstrijski zakon o društvih* (Gesetz, 1867a, str. 377), čemur je sledil razmah ustanavljanja različnih društev v šestdesetih in sedemdesetih letih 19. stoletja. Na Slovenskem so se v tem času pojavile različne in številnejše oblike množičnega izobraževanja odraslih. Šlo je večinoma za neformalno izobraževanje, ki je potekalo v različnih političnih in prosvetnih društvih, čitalnicah ter taborih. Glavni namen je bil izobraževanje ljudi, vse skupaj pa je bilo povežano z gibanjem za samostojno Slovenijo oz. zedinjeno Slovenijo, vzbujanjem slovenske nacionalne zavesti in identitete ter z uveljavitvijo slovenščine kot uradnega in učnega jezika (Govekar–Okoliš in Ličen, 2008, str. 15).

V sedemdesetih letih 19. stoletja so nastala katoliška društva. Njihov namen je bil krepiti katoliško in nacionalno zavest, tako da so poudarjali pomen slovenskega jezika in kulture. Leta 1869 je bilo v Ljubljani ustanovljeno *Katoliško društvo za Kranjsko*, ki so mu sledila še druga. Leta 1890 je bilo ustanovljeno *Katoliško politično društvo*, ki je prav tako povežovalo katolike na Kranjskem. Naslednje leto pa se je ustanovilo tudi *Slovensko društvo*, ki so ga vodili liberalci (Jug, 2000a). Širjenje idej obeh društev je sredi devetdesetih let 19. stoletja privedlo do nastanka političnih strank. Te so bile: *Katoliška narodna stranka*, *Narodno napredna stranka* in *Jugoslovanska socialnodemokratska stranka*. Katoliška narodna stranka (leta 1905 se preimenuje v *Slovensko ljudsko stranko*) je postala najmočnejša politična sila in to ostala vse do konca avstrijske monarhije leta 1914. Povežovala je kmete, delavce in obrtnike, med drugimi jo je vodil Janez Evangelist Krek (Prunk, 2002). Ob tem spoznamo, da konec 19. stoletja zaradi politične delitve in nasprotovanj med Slovenci tudi ideja o zedinjeni Sloveniji ni bila več uresničljiva, poleg tega pa se je med nekaterimi Slovenci pojavljala težnja po združitvi vseh jugoslovanskih narodov, kar pa med množicami ni bilo sprejeto.

Prav tako so od 1867 dalje delovala *delavska izobraževalna društva*. Posebnost teh društev je bila, da so bili programi pretežno prosvetljalni, delno pa tudi politične narave. Vendar je bilo izobraževanje odraslih premalo sistematično načrtovano, da bi se razvilo v poklicno izobraževanje, saj so bili programi preveč splošni in niso upoštevali potreb delavcev v konkretnih lokalnih razmerah (Jug, 1996). Kot primer omenimo *Delavsko izobraževalno društvo v Ljubljani*, ki je prirejalo razna poljudnoznanstvena predavanja,

na katere so vabili kot predavatelje znane ljubljanske kulturne, znanstvene in javne delavce. Januarja 1873 so začeli vpisovati v posebno delavsko šolo. Žal ni podatkov, kdaj se je začel pouk, koliko je bilo vpisanih in kakšne predmete so poučevali. Društvo je ustanovilo tudi svojo knjižnico, v kateri so imeli delavci na razpolago v tem času približno sto knjig, od tega eno tretjino znanstvenih in dve tretjini leposlovnih ter časopise. (Fischer, 1973, str. 33)

Pomembna so bila tudi *učiteljska društva*, ki so nastajala v šestdesetih in sedemdesetih letih 19. stoletja in v katerih so se zbirali številni narodno zavedni učitelji. Skrbela so za reševanje strokovnih in tudi nacionalnih vprašanj, saj so si prizadevala za šole, ki bi imele slovenski učni jezik na vsem slovenskem ozemlju. Delovala so v obdobju najmočnejše germanizacije slovenskega šolstva in družbe nasploh, skupno jih je bilo okrog 20, največ na Kranjskem. Med seboj so se povezovala v združenja, eno takih je bilo *Učiteljsko društvo na Kranjskem*, ki se je kasneje preimenovalo v *Slovensko učiteljsko društvo* in začelo delovati zunaj meja Kranjske (Govekar-Okoliš, 2017, 2019). Slovenske učiteljice so leta 1897 ustanovile tudi lastno organizacijo – *Društvo slovenskih učiteljic*. Kot organizacija je bilo namenjeno učiteljicam, vzgojiteljicam, otroškimi vrtnaricam in učiteljicam ročnih del. Zavzemalo se je za načelo o enaki plači, za izobraževanje učiteljic in žensk nasploh, večjo socialno varnost in boljšo zdravstveno oskrbo za učiteljice (Hojan, 1969).

Poleg društev so bile v tem obdobju pomembne *čitalnice*, ki so se v drugi polovici 19. stoletja hitro ustanovljale po mestih in trgih. Prva čitalnica z imenom Slovanska čitalnica je bila ustanovljena v Trstu leta 1861. Istega leta so nastale še čitalnice v Ljubljani, Celju in Mariboru. Posebej so cvetele v šestdesetih letih 19. stoletja, v njih sta se združevala rastoče slovensko meščanstvo in narodnozavedna inteligenca (Prunk, 1992). V čitalnicah je potekalo neformalno izobraževanje in izkustveno učenje odraslih ter mladine. Širila in utrjevala se je nacionalna identiteta Slovencev, saj so brali slovensko literaturo in časopise, širili slovensko narodno glasbo, prirejali slovenska predavanja in govore, igre, plese, petje idr. ter razpravljali tudi o političnih vprašanjih. Iz ljubljanske čitalnice je leta 1864 nastala *Slovenska matica*, ki je skrbela za izdajo slovenskih znanstvenih spisov, poljudnih in drugih del (Govekar-Okoliš, 2017).

Za množično izobraževanje odraslih so bili prav tako pomembni *tabori*, ki so se prirejali v letih od 1868 do 1871. K njihovem nastanku na Slovenskem je veliko pripomogel *zakon o pravici do združevanja* z dne 15. novembra 1867 (Gesetz, 1867b, str. 382). Omenimo, da je bil prvi slovenski tabor v Ljutomeru 19. avgusta 1868, sledili so mu še v Žalcu, Šempasu

na Goriškem in drugod (Vodopivec, 2006). Tabori so bili zborovanja velikih množic na prostem, ki so se jih udeleževali Slovenci vseh slojev, od meščanov do kmečkega prebivalstva. Njihova nacionalna in politična aktivnost je preseгла vsa pričakovanja, ljudje so se srečanj udeleževali zelo množično, oblečeni v narodne noše in opremljeni s slovensko zastavo. Tabori so bili pomembni, ker so na njih z govori zavednih Slovencev, intelektualcev izražali zahteve po zedinjeni Sloveniji in uvedbi slovenščine v urade, šole idr. ter o ustanovitvi univerze v Ljubljani. Pomembni so bili tudi z vidika izobraževanja odraslih, saj so se na njih prvič učili in izobraževali vsi sloji takratne družbe, tudi najštevilčnejše kmečko prebivalstvo, ki je imelo z njimi dostop do poglobljenega političnega in kulturnega znanja. Pomemben del taborskega gibanja so bili slovenski narodnozavedni učitelji, ki so se aktivno zavzemali za razširjeno mrežo slovenskih izobraževalnih ustanov, v katerih bi uporabljali slovenščino kot učni jezik, za slovenske učbenike in drugo literaturo ter za izboljšanje svojega lastnega učiteljskega položaja. Takratne avstrijske oblasti so poskušale vsakršne učiteljske aktivnosti za širjenje slovenskega jezika, slovenske nacionalne zavesti in identitete v šolah čim hitreje zatreti, slovenskemu prebivalstvu pa je poleg nemške asimilacije vseskozi grozila tudi italijanska (Govekar-Okoliš, 2017, 2019). Tabori so se prirejali vse do leta 1871, ko jih je zaradi vedno bolj izrazite nacionalne tematike in nacionalnih zahtev velikega števila prebivalstva na Slovenskem avstrijska vlada prepovedala. Na vsem slovenskem ozemlju je bilo skupaj 18 taborov, šest na Primorskem, pet na Štajerskem, štirje na Kranjskem in trije na Koroškem (Prunk, 1992). Zato lahko rečemo, da je v šestdesetih letih 19. stoletja pri slovenskem narodu vladala velika politična in kulturna zrelost. Obdobje taborov, kot ga imenujejo slovenski zgodovinarji, je eno najpomembnejših in najlepših dosežkov razvoja nacionalne identitete Slovencev v 19. stoletju.

Izobraževanje odraslih med obema vojnama (1918–1941)

Obdobje po prvi svetovni vojni in razpadu avstro-ogrske monarhije prinese novosti. Slovenci so bili razdeljeni med troje držav: italijansko, avstrijsko in jugoslovansko. To je čas od 1918 do 1941, ko so se Slovenci po prvi svetovni vojni oktobra 1918 priključili kratkotrajni državi Slovencev, Hrvatov in Srbov, ki se je decembra 1918 združila s Kraljevino Srbijo v Kraljevino Srbov, Hrvatov in Slovencev, od 1929 imenovano Kraljevina Jugoslavija. V novi državi je bilo gospodarstvo najbolj razvito na Slovenskem, prevladovala je kmetijska proizvodnja, ob tem pa je hiter razvoj industrije povzročil nastajanje industrijskega delavstva in njegovo ločevanje od obrtnikov. Pomembno spoznanje tega obdobja je, da so najširšim slojem prebivalstva potrebna dodatna znanja, saj so bili temelji vzgoje in izobraževanja tako narodni, gospodarski kot družbeni razvoj (Bezenšek, 1998; Jug, 1999). Pomembno je bilo izobraževanje odraslih za delo v industriji, ki je potekalo po potrebah. *Zakon o ljudskih šolah iz leta 1929* je urejal nekatera področja izobraževanja odraslih. Spodbudilo se je strokovno in nadaljnje izobraževanje, s tem pa je naraslo število *kmetijskih, obrtnih in trgovskih nadaljevalnih šol* (Jug, 1996). V Sloveniji so po letu 1919 ustanovili tri nove dvorazredne *trgovske šole* – v Mariboru, Celju in Novem mestu. Mari-borska šola se je leta 1926 preimenovala v državno trgovsko akademijo. Tudi v Ljubljani so v letu 1920/21 ustanovili trgovsko akademijo. Zbornica za trgovino, obrt in industrijo

v Ljubljani je leta 1920 organizirala trgovski tečaj in enoletne trgovske tečaje, s šolskim letom 1938/39 pa je odprla zasebno dvorazredno trgovsko šolo (Serše, 1999).

Pomembne so bile tudi *kmetijske šole*, ki jih je organizacijsko urejal *zakon iz leta 1922 za nižje kmetijske šole*. Omenimo, da so delovale Kmetijska šola Grm pri Novem mestu, Deželna vinarsko sadjarska šola v Mariboru, Kmetijska šola v Šentjurju pri Celju, ob njih pa še Banovinska kmetijska-gospodinjska šola Mala Loka na Dolenjskem in Gospodinjska šola v Ponikvah pri Dobrepolju (Serše, 1999). Te so omogočale nadaljnje izobraževanje odraslih na različnih tečajih. Poleg teh je bila leta 1926 s kraljevim dekretom ustanovljena specializirana kmetijska šola za mlekarstvo – Mlekarska državna šola v Škofji Loki (Srednja mlekarška in kmetijska šola Kranj, 1997). Leta 1935 je bil odprt prvi dvoletni tečaj. V Kapeli in Pekrah (1926) so v banovinskih trsnicah in drevesnicah do leta 1937 prirejali devetmesečne viničarske tečaje. Po letu 1938 so bili tečaji organizirani le še v Kapeli, ker so trsnico v Pekrah opustili. Tečaj je bil praktičen in teoretičen. Predavanja so bila predvsem iz vinarstva, kletarstva in sadjarstva, nekaj o splošnem kmetijstvu in živinoreji. Razen pouka na kmetijskih šolah, ki so bile namenjene kmetijskemu naraščanju, so po deželi organizirali kmetijske tečaje, ki so jih vodili potujoči učitelji, in sicer kmetijski referenti, strokovnjaki s področja kmetijstva in profesorji s kmetijskih šol. Tečaji so bili organizirani s podporo kmetijskega ministrstva iz državnega kmetijskega sklada. Pri izobraževanju kmeta so imela veliko vlogo tudi radijska predavanja, ki so bila predvajana v zimskem času od začetka decembra do konca marca. Predavali so najboljši kmetijski strokovnjaki (Serše, 1999).

Omenimo delovanje takratnih *gospodinjskih in kmetijskih nadaljevalnih šol*. Njihov namen je bil, da utrdijo znanje udeležencev, pridobljeno v osnovni šoli, in ga razširijo glede na življenjske potrebe kraja. Kjer ni bilo možno ustanavljati kmetijskih nadaljevalnih šol, naj bi za odraslo mladino ustanovili mladinske kmetijske klube (Hojan, 1999). Leta 1929 je bil sprejet *Zakon o narodnih šolah*, ki je predvideval ustanovitev nižje gospodinjske šole za ženske in gospodinjske tečaje, za moške pa gospodarsko-zadružne tečaje. Na te tečaje so sprejemali osebe, stare od 15 do 30 let. Za ženske so tečaji trajali od tri do šest mesecev, za moške pa od dva do štiri. Leta 1933 je pri učiteljski organizaciji začel delovati Klub prijateljev vaše kulture. Naloga kluba je bila med drugim tudi pospeševanje kmetijskega in gospodinjskega nadaljevalnega šolstva (Hojan, 1999). V Ljubljani je delovala Dr. Krekova višja gospodinjska šola pri uršulinkah v Ljubljani. Šolo so obiskovale dekleta in tudi že zaposlene ženske, ki so se želele izpopolniti na področju gospodinjstva ter splošnih znanj s področja glasbe in tujih jezikov (angleščina, francoščina; Degen, 1967).

Prva teoretična izhodišča izobraževanja odraslih so se začela razvijati v delih pedagogov Karla Ozvalda in Franja Žgeča v začetku 20. stoletja. Ozvald je napisal *Kulturno pedagogiko* (1927), Žgeč pa *Probleme vzgoje najširših plasti našega naroda* (1923). V njunih delih spoznamo prizadevanja za osebno rast in razvoj odraslih. Oba sta se zavzemala za vseživljenjsko izobraževanje odraslih, po končanem rednem šolanju. Prizadevala sta si za razvoj »ljudskih visokih šol« po danskem zgledu Grundtwigovih »ljudskih visokih šol«. Menila sta, da vzgoja naroda postane vrednost sama po sebi. Razvoj naroda sta videla v izobraževanju preprostega prebivalstva. Govorila sta o vzgoji in izobraževanju odraslih, posebno

kmečkega in delavskega prebivalstva, o vzgoji celotnega naroda. Poleg njiju omenimo še pedagoga Stanka Gogalo in Vlada Schmidta, ki sta s svojimi deli prav tako vplivala na pogled na izobraževanje odraslih. Takratni slovenski pedagogi so se zavedali potrebe po izobraževanju ne le otrok in mladine, temveč tudi odraslih. Začeli so raziskovati izobraževanje odraslih, opazovati in opisovati pojave ter procese na področja izobraževanja odraslih. V tem času se je denimo začelo govoriti o formalnem, neformalnem izobraževanju, o permanentnem izobraževanju odraslih, odvisno od okoliščin in potreb. S tem so se opisovali temeljni procesi in pojavi vzgoje in izobraževanja odraslih, kar je pomembno vplivalo na nadaljnji razvoj teorije in prakse izobraževanja odraslih, razvoj institucionalnega izobraževanja odraslih in andragoških idej na slovenskih tleh.

Po letu 1918 so se na Slovenskem začele ustanovljati institucije z imenom *ljudske visoke šole*, ki so nastale po danskem zgledu ljudskih visokih šol. Poimenovanje za to vrsto šole sprva ni bilo enotno. Poleg imena ljudska visoka šola zasledimo imeni »ljudsko vseučilišče« in »ljudska univerza«. Leta 1921 je začelo delovati ljudsko vseučilišče v Celju, leta 1922 ljudska univerza v Mariboru in ljudsko vseučilišče na Jesenicah, leta 1923 je bila ustanovljena ljudska visoka šola v Ljubljani, leta 1927 na Studencih pri Mariboru in leta 1937 na Ptujju ter v Kranju (Govekar-Okoliš, 2008, 2022). Po *odloku ministrstva prosvete o ljudskih univerzah* iz leta 1932 pa se na Slovenskem uradno uporablja enotno ime »ljudska univerza« (Hojan, 1975). Pojav teh institucij je pripisati različnim vplivom, predvsem novim družbenim razmeram, ki so zaradi gospodarskega in tehnološkega razvoja prinašale potrebe po nadaljnjem izobraževanju odraslih. Nekatere ljudske visoke šole so bile najprej organizirane kot društva za prosvetljevanje vseh slojev prebivalstva. Tovrstne ustanove so poleg predavanj prirejale različne izobraževalne in prosvetljalne dejavnosti, kulturne, športne idr. prireditve ter izlete. Izdajale so tudi tiskana gradiva in v svojih knjižnicah omogočale ljudem dostop do knjig. Naloga ljudskih visokih šol je bila izboljšati in spremeniti posameznika ter ga usmeriti h kulturnim dobrinam. Ljudske visoke šole oz. univerze so bile pomemben prostor za neformalno izobraževanje odraslih, za razvoj demokracije in gospodarstva. Ponudile so pomembno institucionalizirano obliko nadaljnjega izobraževanja odraslih in prispevale k prosvetljevanju vseh plasti slovenskega prebivalstva, predvsem delavskega. Delovale so vse do druge svetovne vojne.

V omenjenem obdobju od 1918 do 1941 so na slovenskih tleh delovala tudi *delavska izobraževalna društva*, za katera je bilo značilno neformalno izobraževanje delavstva z družbeno potrebnimi in izkustvenimi znanji. Delavstvo se je predvsem navajalo k branju, splošnemu in političnemu izobraževanju, zanimanju za kulturne prireditve idr. (Govekar-Okoliš, 1998; Jug, 1998). Posebno vlogo so v tem okviru imela *kulturno-prosvetna društva*, npr. Prosvetna zveza v Ljubljani, ki je ustanovljala ljudske knjižnice in imela potujoče knjižnice, prizadevala si je za ustanovitev ljudskega vseučilišča, razvoj krajevnih muzejev, dramsko umetnost idr. *Društvo Krekova mladina* so ustanovili krščanski socialisti, ki so izobraževali delavsko mladino v duhu krščanske socialne misli ter prirejali predavanja, tečaje in družabne prireditve. Ustanovljali so knjižnice, različne dramske, športne odseke, izdajali nepolitične spise in glasila. Pomembna so bila tudi *telovadna društva*. Ponovno

zaživita Sokol in Orel, ki se ukvarjata s telovadbo in tekmovalnimi nastopi, kulturnimi dejavnostmi, organizirata predavanja idr. *Zveza kulturnih društev v Ljubljani* pa je združevala vsa liberalna nepolitična društva (povezala čitalnice, knjižnice, prosvetne odseke sokolskih društev, narodna, bralna, učiteljska, študentska, pevska, podporna, gasilska, športna idr. društva). Leta 1926 so začeli izdajati glasilo *Prosvetni glasnik* in pridobili radijski sprejemnik ter prenosni kinoprojektor (Jug, 1998). Omenimo še *Zvezo kmečkih fantov in deklet v Ljubljani*, ki je prirejala letne tečaje posebej za dekleta in za fante za razna kmečka opravila. Imeli so tabore kmečke mladine (tekme koscev, žanjic, veselice), gojili smučanje, kolesarjenje in organizirali izlete. Naročali so različne publikacije in oblikovali knjižne zbirke (*Zveza kmečkih fantov in deklet*, 1936). V društvih se je razvijalo in spodbujalo prosvetno delo, širile so se splošna razgledanost (gospodarska znanja, pismenost), nacionalna identiteta in zavest ter krepila slovenska kultura. Njihova vloga je pomembna, ker so društva prenašala stališča in znanja, ki jih ljudje ne bi dobili nikjer drugje. Ljudje so se v društvih prostovoljno srečevali v skladu s svojimi interesi in tako medsebojno ustvarjali razmere za uspešno individualno, kakovostno in spontano izobraževanje. Na tak način so si pridobili sposobnosti za nadaljnje samoizobraževanje, ki je bilo pomembno v času, ko so društva izgubljala svojo vlogo. Ljudje so se torej v društvih izpopolnjevali v znanju ter prenašali informacije in izkustva.

V tem obdobju se prvič na Slovenskem začne organizirano samostojno učenje odraslih z *dopisnim izobraževanjem*. Leta 1932 je v Ljubljani nastala *prva dopisna trgovska šola*, ki je delovala do leta 1941. Ponujala je formalno dopisno izobraževanje za trgovce (Velej, 1997). Vodil jo je profesor zgodovine Anton Krošl. Dopisna šola je imela prostore v slovenski trgovski šoli v Ljubljani, ki je bila ustanovljena leta 1908. Izvestje dopisne trgovske šole omenja, da je bila največja ovira ob začetku njenega delovanja seznaniti prebivalstvo z dopisnim izobraževanjem. Šola je imela tri smeri: komercialno, združeno in znanstveno, vsaka smer je imela svoj predmetnik. Ob vpisu so morali učenci plačati vpisnino in šolnino za posamezne predmete, ki so jih želeli obiskovati. Pouk na dopisni trgovski šoli je trajal 10 mesecev, od 15. septembra do 15. julija. Učenci so lahko v tem času uspešno opravili izpite za eno ali pa dve šolski leti (dvoletni oz. enoletni sistem). V prvih dveh letih delovanja je šola razposlala več kot 100.000 izvodov predavanj, 1836 knjig in slovarjev, več kot 3000 pisnih pojasnil in informacij (*Dopisna trgovska šola*, 1934). To je bil prvi primer izobraževanja po dopisni poti (na daljavo), ki je potekal na podlagi učnih pisem.

Veliko vlogo za izobraževanje odraslih so imeli *knjižnice in amaterska gledališča* (Jug, 1998). Poleg teh so bili pomemben vir za izobraževanje odraslih različne *revije, časopisi, strokovna literatura* (*Slovenski gospodar, Sodobnost, Domoljub*, glasila društev idr.). Novost so bila tudi radijska predavanja, ki so bila organizirana v zimskem času za izobraževanje kmetov (Serše, 1999).

Izobraževanje odraslih po drugi svetovni vojni (1945–1991)

Med drugo svetovno vojno je bil proces izobraževanja odraslih v glavnem prekinjen. Leta 1945 je na ozemlju predvojne Kraljevine Jugoslavije nastala Federativna ljudska republika

Jugoslavija (FLRJ). Kasneje je s sprejetjem nove ustave 7. aprila 1963 svoje ime spremenila v Socialistično federativno republiko Jugoslavijo (SFRJ; Kožar, 2012). Po letu 1945 je prišlo do novih družbenopolitičnih sprememb. Zaradi načrtnega spreminjanja družbe iz kmetijske v industrijsko so naraščale potrebe po izobraževanju odraslih po končani redni šoli, kar je pomenilo, da so morali odrasli sprejeti nova znanja in usposabljanja za izvajanje določenega dela v industriji. Vedno več je bilo programov za izobraževanje odraslih in vedno večje so bile potrebe po izobraževanju strokovnjakov, ki izobražujejo odrasle. Iz takratne prakse se je začela razvijati nova znanost – andragogika (Krajnc, 2011).

Po letu 1945 so pomembno vlogo v izobraževanju prebivalstva prevzeli sindikati, saj je bilo »državljane potrebno nadrobneje seznaniti z organizacijo ljudske oblasti in pridobitvami revolucije, mnoge pa tudi prevzgojiti« (Andoljšek, 1964, str. 198–199). Za kulturno-prosvetno izobrazbo je skrbela *Ljudska prosveta Slovenije*, ki je imela svoja prosvetna društva po vseh večjih mestih. Ta je bila temelj institucionalizacije izobraževanja odraslih, ki je sledila v naslednjih letih. Ljudska prosveta Slovenije je skrbela za organizacijo tečajev opismenjevanja, gospodinjskih in splošnoizobraževalnih tečajev (Andoljšek, 1964). Leta 1946 so začele delovati *večerne delavske gimnazije* kot nova oblika izobraževanja odraslih. V letu 1948 so še vedno potekale enkrat tedensko v Mozirju, Gornjem Gradu in Solčavi. Veliko mest pa večerne delavske gimnazije ni imelo. Do začetka šolskega leta 1947/1948 je bilo ustanovljenih kar 23 večernih delavskih gimnazij, ki so jih obiskovali obrtniki, delavci in kmetje. V Ljubljani pa so ustanovili še drugo *večerno sindikalno gimnazijo*, v Šentvidu. Namenjena je bila delavcem tovarn Litostroj, Štore, Seta in Hribernik (Serše, 1998).

Leta 1947 so poleg sindikalnih političnih šol začeli nastajati tudi druge šole in tečaji. Sindikalne organizacije so začele sodelovati z različnimi strokovnjaki, inženirji in tehniki ter organizirale predavanja, ki naj bi podajala znanje o tehniki, novem načinu dela, normah ipd. (Serše, 1998). Odrasli so se sprva množično izobraževali na *ljudskih univerzah* (LU). Prva ljudska univerza v tem obdobju je bila ustanovljena v Ljubljani leta 1947, kar sovpada s spremembo družbenopolitičnega sistema. Desetletje pozneje, leta 1957, pa je sledila še ustanovitev delavskih univerz. Vloga ljudskih in delavskih univerz se je nekaj časa delno prepletala z dejavnostjo izobraževalnih centrov, ki so jih, tudi že zaradi zakonske obveze iz leta 1957, za svoje zaposlene ustanovljale posamezne delovne organizacije (Mohorčič Špolar, 1998). Omenimo, da so *ljudske univerze* delovale najprej bolj amatersko in vse do leta 1955 v sklopu *Ljudske prosvete Slovenije*, takrat pa jih je pod svoje okrilje vzela *Zveza Svobod in prosvetnih društev*. Tega leta je bilo na slovenskih tleh aktivnih kar 176 ljudskih univerz, velika večina teh v okviru raznih kulturno-umetniških in kulturno-prosvetnih društev. Ljudske univerze so imele razna zanimiva predavanja, kulturne prireditve, programe, prilagojene potrebam podeželskega prebivalstva (gospodinjski tečaji, traktorski tečaji idr.; Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Njihov namen je bil »usposablјati ljudi, ki bodo prevzeli odgovorne naloge na področju gospodarskega in družbenopolitičnega razvoja, ter omogočati formalno šolanje vsem, ki jim ga je preprečila vojna« (Trdan, 2019, str. 15). Ljudske univerze so bile odvisne od finančne in politične podpore takratnih vladajočih struktur (Zveze komunistov Slovenije in drugih političnih struktur, kot so bili sindikati).

To je vplivalo na njihove programe, ki so odrasle usposabljali za uresničevanje socialistične doktrine (Trdan, 2019). Najpomembnejši prelom v delovanju ljudskih univerz se je zgodil z reorganizacijo po letu 1957. Razvoj industrializacije in delavskega razreda je prinašal nove potrebe po bolj strokovnih znanjih. Nastale so *delavske univerze* (DU), ki so delavcem ponujale poklicno izobraževanje, ekonomsko izobraževanje in izobraževanje za delo v industriji. Tudi prej delujoče ljudske univerze so se preimenovala v delavske univerze. Leta 1959 se je ustanovila *Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije (ZDLUS)*. Z njo se začnejo raznolike dejavnosti tudi v neformalnem izobraževanju (diskusijski sestanki, literarni večeri, gledališke in kinematografske predstave ter umetniške razstave). V ospredje je prišla tudi težnja po profesionalizaciji kadra, razvoju sistema izobraževanja odraslih in razvoju andragogike pri nas.

V šestdesetih letih so sledile nove družbene spremembe (liberalizacije političnega življenja, uvajanje gospodarskih reform), kar je vplivalo na programsko usmerjenost delavskih univerz. Število predavanj je upadlo, povečevati pa se je začelo število seminarjev in tečajev, nekateri izmed njih so postali tudi zakonsko obvezni (npr. varstvo pri delu; Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Leta 1971 je bil sprejet *Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacijah*. Zakon je delavske univerze izenačil s preostalimi javnimi zavodi in jim omogočil, da verificirajo svojo dejavnost, ter uredil njihovo financiranje. Izobrazba zaposlenih je bila prvič zakonsko določena. Po letu 1980 pa je delovanje delavskih univerz najbolj prizadel *Zakon o usmerjenem izobraževanju*. S slednjim je namreč prenehal veljati *Zakon o organizacijah za izobraževanje odraslih*, ki je dajal pravno podlago za verificirano srednješolsko izobraževanje na delavskih univerzah. Z novim zakonom je bil izobraževalni proces na novo zasnovan, delavske univerze pa so izgubile možnost samostojnega izvajanja srednješolskih programov in izdaje splošno veljavnih spričeval. To je pomenilo, da se je srednješolsko izobraževanje preselilo v redne šole, usposabljanj za družbenopolitične organizacije je bilo vse manj, število udeležencev teh izobraževanj in delavskih univerz pa začne upadati. Ta kriza je sprožila sprejetje stališč o nadaljnjem razvoju delavskih univerz v naslednjem letu, ki so obravnavala financiranje in spodbujala osnovnošolsko izobraževanje odraslih, programe za izpopolnjevanje izobrazbe in usposabljanje ob delu, družbenopolitično usposabljanje ter izobraževanje o samoupravljanju in obrambni vzgoji. Poleg poklicnega in strokovnega izobraževanja je bilo v vzponu splošno izobraževanje odraslih (za dokončanje rednih šol, tujih jezikov idr.; Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998).

Dopisno izobraževanje odraslih je potekalo na ljubljanski ljudski univerzi, kjer so leta 1955 organizirali dopisni knjigovodski tečaj, ki se je izkazal za zelo uspešnega z 980 prijavljenimi zgolj na prvi tečaj. Leta 1957 je bila ustanovljena *Dopisna ekonomska šola*, njen naslednik je današnji Center za dopisno izobraževanje Univerzum. Nedolgo zatem so bile ustanovljene še: *Dopisna osnovna šola*, *Dopisna administrativna šola* in *Dopisna tehniška šola*, ki so bile kasneje združene pod imenom *Dopisna delavska univerza* (Velej, 1997). Dopisne šole so bile namenjene odraslim, ki niso imeli na voljo šolanja v bližini doma in delovnega mesta. Formalno izobraževanje je potekalo prek pisem oz. na daljavo.

Zlasti v šestdesetih letih 20. stoletja je k sistematičnemu izobraževanju odraslih v različnih organizacijah in podjetjih pripomogel Ivan Bertoncely. Takratnemu še pomanjkljivemu sistemu izobraževanja odraslih je predlagal nove metode in prilagoditve za kakovostnejše izvajanje izobraževanja odraslih v podjetjih. Prizadeval si je za nastanek *izobraževalnih centrov v podjetjih*, s tem pa uvajal dodatno izobraževanje s področij planiranja, programiranja, profiliranja, organiziranja in evalviranja. Bertoncely je spodbudil razvoj teorije o izobraževanju odraslih v izobraževalnih centrih in podjetjih. Napisal je več priročnikov in drugih del. S tem je vplival na razvoj izobraževalnih centrov po vsej takratni Jugoslaviji (Kejžar, 1997). Izobraževalni centri, ki so bili dobro organizirani, so sodelovali s strokovnimi šolami, drugimi izobraževalnimi institucijami in so videli ekonomsko prednost v izobraževanju. Po letu 1975 je bil razvoj izobraževanja pomanjkljivo družbeno usmerjen in slabše organiziran. To lahko sklepamo po delu izobraževalnih centrov, ki so se usmerjali v samoorganizacijo, medsebojno pomoč in sodelovanje (Kopač, 1994, v Govekar-Okoliš, 2000). Po letu 1980 se je izobraževanje v podjetjih vključevalo v sistem usmerjenega izobraževanja, v praksi pa je to pomenilo, da so podjetja uvajala novo politiko in organizacijsko izobraževalne funkcije v organizacijski strukturi. Izobraževalne naloge se vsebinsko niso dopolnile ali povečale v obsegu, vzrok pa je bil v togosti organizacij in omejenih materialnih sredstvih za nematerialne dejavnosti. Omejeno je bilo tudi zaposlovanje kadrov v neproizvodnih sektorjih, kar vključuje tudi področje izobraževanja, zaradi česar so v mnogih podjetjih razpustili izobraževalne službe. Izobraževalne službe so bile tudi premalo dovezetne za aktualne potrebe po izobraževanju, premalo je bilo komunikacije znotraj in zunaj podjetja. Problematična za razvoj so bila tudi vodstva organizacij, ki izobraževanju v podjetju niso dajala dovolj velikega poudarka ali podpore (Kejžar, 1994a, v Govekar-Okoliš, 2000). Sistem izobraževanja odraslih so razvijali Andragoško društvo Slovenije, Zveza delavskih univerz in Združenje izobraževalnih centrov in služb Slovenije. Društvo in združenji so se kasneje združili v Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije (Kopač, 1994, v Govekar-Okoliš, 2000).

K razvoju andragogike kot znanosti je pripomogla ustanovitev *Andragoškega društva Slovenije* leta 1968. Prvi predsednik društva Jože Valentinčič je poudaril, da je društvo nastalo kot posledica razvojnih in družbenih potreb, saj je bilo izobraževanje odraslih nujno. Temu se je nalogalo vedno več zahtevnejših nalog, saj izobraževanje odraslih omogoča nenehno dopolnjevanje in poglobljanje znanja ter nove znanstvene ugotovitve. Menil je, da je potrebna temeljita sprememba vzgojno-izobraževalnega sistema, saj novosti ni bilo mogoče udejanjiti v »starem izobraževalnem sistemu«, ob tem ko je izobraževanje odraslih postajalo vedno bolj enakovredna komponenta vzgojno-izobraževalnega sistema. Zato je obstajala velika potreba po izobraževanju odraslih. Potrebni je bilo več kot sto andragogov. Namen društva je bil, da poveže vse, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih (Valentinčič, 1968, v Jelenc, 1998, str. 8). Cilji društva so bili usmerjeni v reševanje problematike izobraževanja odraslih in razvijanje permanentnega izobraževanja odraslih v skladu s potrebami in cilji družbe: normativno in organizacijsko urejanje izobraževanja odraslih, pomoč članom pri strokovnem izpopolnjevanju ob upoštevanju različnih potreb in raznovrstnosti andragoških dejavnosti. Cilj je bil pospeševanje kakovostnega dela pri

izobraževanju odraslih z navajanjem na uporabo sodobnih metod, programov in oblik dela. Pomembno je bilo sodelovanje z družbenopolitičnimi organizacijami ter sorodnimi strokovnimi društvi in ustanovami, ki so se zavzemali za napredek vzgoje in izobraževanja odraslih (Jelenc, 1998). K razvoju Andragoškega društva Slovenije in nasploh k razvoju izobraževanja odraslih ter andragogike so veliko prispevali Ana Krajnc, Jože Valentinčič, Tilka Blaha, Štefan Huzjan, Ivan Kejžar, Marjan Lah, Marija Vogrič, ki so skupaj z Ano Krajnc od avgusta 2007 prvi častni člani in članice omenjenega društva (Jelenc, 2007). Poleg njih pa so v tem času k razvoju andragogike pripomogli tudi Ivan Bertoncelj, Ilija Mrmak, Janko Muršak, Jurij Jug, Zoran Jelenc idr.

Največjo vlogo pri nastanku in uveljavitvi andragogike kot znanstvene discipline je imela Ana Krajnc, ki je bila velika zagovornica izobraževanja odraslih. K razvoju andragogike so prispevale takratne raziskave s področja izobraževanja odraslih. Ana Krajnc se je leta 1967 kot raziskovalka z Inštituta za sociologijo in koordinatorica za Slovenijo pridružila prvi mednarodni komparativni empirični raziskavi *Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija (1967–1972)*. Raziskavo so koordinirali s Hamilton University iz Kanade, sodelovali pa so tudi strokovnjaki z drugih univerz iz ZDA, Poljske, Češke in Nizozemske. Njene rezultate je Ana Krajnc zbrala za svoj doktorat in del tega je leta 1973 objavila na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (OISE) z naslovom *Adult Education and Social Participation* ter v knjigi iz leta 1977 z naslovom *Izobraževanje – naša družbena vrednota*. Od leta 1976 do 1988 se je raziskovalno delo povezovalo z mednarodnim timom pri Unescovem projektu *The Systems of Adult Education in Europe (Sistemi izobraževanja odraslih v Evropi)*. Po posameznih državah so raziskovalci pripravili študijo sistema izobraževanja odraslih, kar je objavljeno v posebni Unescovi publikaciji (Krajnc, 2011). Na podlagi raziskav so nastali prvi učbeniki za študij andragogike, ki sta jih napisala Ana Krajnc (1976, 1977, 1978a, 1978b, 1982)¹ in Jože Valentinčič (1973, 1983).²

V Sloveniji je od sedemdesetih let 20. stoletja dalje v strokovni literaturi že zaslediti izraz *andragogika*. Opredelila pa ga je Ana Krajnc v knjigi *Izobraževanje ob delu*, v poglavju *Andragogika kot znanost*. Omenja, da:

andragogiko štejemo za relativno mlado vedo, čeprav se je začela ločevati od pedagogike že pred dobrimi petdesetimi leti. Predmet pedagogike kot znanosti se je širil in sprejemal nova raziskovalna področja, med drugim tudi izobraževanje odraslih kot poseben pojav. [...] Andragogika se je tako postopoma osamosvojila od pedagogike, ki ji je še ostalo področje vzgoje in izobraževanja otrok in mladine. Posebnosti izobraževanja odraslih so se v fazi osamosvajanja

1 Krajnc, A. (1976). Andragoški pogovori s predavatelji. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

Krajnc, A. (1977). Izobraževanje naša družbena vrednota. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1978a). Izobraževanje ob delu. Ljubljana: Univerzum.

Krajnc, A. (1978b). Metode izobraževanja odraslih. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.

2 Valentinčič, J. (1973). Osnove andragogike. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

Valentinčič, J. (1983). Sodobno izobraževanje odraslih. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.

andragogike še bolj poudarjale. Znanstveno so poskušali odkriti in dokazati predvsem tiste pojave vzgoje in izobraževanja odraslih, ki so se najpomembneje razlikovali od pedagoških pojavov. [...] Andragogika in pedagogika sta torej relativno samostojni znanosti, podrejeni sta splošni znanosti o vzgoji in izobraževanju, skupnim zakonitostim in principom, ki ju vežejo. (Krajnc, 1979, str. 15)

Po analizi različnih praks izobraževanja odraslih pri nas in v drugih državah je bila tako Ana Krajnc prva, ki je pri nas vpeljala termin *andragogika* in opredelila njegov pomen. Preučila je prakso študija andragogike na različnih univerzah pod vodstvom različnih profesorjev, npr. v Bostonu (Knowles), Sao Paulu (Freire), Pragi (Kamil Škoda), Zagrebu (Ogrizović), Beogradu (Savičević), Rimu (Filipo De Sanctis), Torontu (Robin Kidd), Tübingenu (Günter Dohmen), Firencah (Paolo Federighi) in drugod. V slovenskem prostoru je bila Ana Krajnc prva, ki si je v drugi polovici 20. stoletja prizadevala vpeljati andragogiko kot znanstveno disciplino na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Glavni cilj andragogike je postalo usposobiti kakovostne strokovnjake za izobraževanje odraslih, andragoge (Krajnc, 2011). Pripravila je učna načrta za dva andragoška predmeta, Občo andragogiko in Andragoško didaktiko, v okviru študijskega programa Pedagogika. Predavanja, kot omenja, je »morala začeti v študijskem letu 1972/73« (Krajnc, 2011, str. 22). Tako je v letu 1973 začela predavanja andragoških predmetov na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Kako so potekala predavanja andragoških predmetov na Oddelku za pedagogiko, smo raziskali s pomočjo *seznamov predavanj na Univerzi v Ljubljani*. Seznam predavanj za študijsko leto 1972/73 ni imel podatka o predavanjih Ane Krajnc na Oddelku za pedagogiko. Sklepamo, da se podatek ni vpisal. Z nadaljnjih *seznamov predavanj Univerze v Ljubljani*, torej za naslednja posamezna študijska leta od 1973/1974 do 1983/1984, pa so podatki za analizo predavanj andragoških predmetov na Oddelku za pedagogiko bili na voljo. V nadaljevanju navajamo nekatere pomembne podatke.

V študijskem letu 1973/74 je Ana Kranjc na Oddelku za pedagogiko začela predavati *Teorijo izobraževanja odraslih in Komparativno andragogiko* (Univerza v Ljubljani [UL], 1973, str. 27). Sprememba nastane v študijskem letu 1975/1976, ko je predavala *Komparativno andragogiko*, namesto *Teorije izobraževanja odraslih* pa po novem *Andragoško didaktiko* (UL, 1975, str. 36). V letu 1976/1977 se na oddelku prvič ustanovita *Katedra za komparativno andragogiko* in *Katedra za občo industrijsko andragogiko* (UL, 1976, str. 11). Od leta 1978/1979 Ana Krajnc predava predmet *Obča andragogika* poleg že omenjenih predmetov *Komparativne andragogike* in *Andragoške didaktike* (UL, 1979, str. 30–31). V letu 1983/1984 je začela predavanja iz *Andragogike na občem kursu* za vse študente Filozofske fakultete UL, bodoče učitelje (UL, 1983, str. 28). Na *Katedri za občo industrijsko andragogiko* je leta 1976/1977 Ilija Mrmak začel predavati predmete: *Uvod v pedagogiko in andragogiko*, *Metodika družbeno-politične vzgoje in izobraževanja* ter *Industrijska andragogika* (UL, 1976, str. 31). Leta 1978/1979 je Janko Muršak začel voditi *vaje iz Industrijske andragogike* (UL, 1979, str. 31).

Leta 1976 se je dvopredmetna pedagogika delila na tri smeri: andragoško, šolsko, domsko. Tako je bila andragogika vzpostavljena kot študijska smer v okviru študija pedagogike. Študenti so ob zaključku študija prejeli enotno diplomo, izbrana smer pa je bila navedena v oklepaju. V drugi polovici osemdesetih let se je študijska smer domske pedagogike začela izvajati na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani kot samostojni študij socialne pedagogike, medtem ko sta se smer šolske pedagogike in andragoška smer dalje izvajali na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete. Andragoško raziskovanje se je razcepilo na več samostojnih področij: »komparativna andragogika, andragoško didaktične raziskave, zgodovina izobraževanja odraslih, izobraževalno svetovanje, sociokulturna animacija, izobraževanje starejših in družinska andragogika« (Krajnc, 2011, str. 16). Poleg univerzitetnega študija se od leta 1981 andragogika izvaja kot eden od osnovnih predmetov v okviru Pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI) na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Gre za programe za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih na področju izobraževanja za učitelje v osnovnih in srednjih šolah (Krajnc, 2018).

Pomemben dogodek za nadaljnji razvoj andragogike je bila ustanovitev *Univerze za tretje življenjsko obdobje (UTŽO) v Ljubljani* leta 1986. Uradna ustanoviteljica sta bila Andragoško društvo Slovenije in Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Univerza za tretje življenjsko obdobje, 2022). Ideje za nastanek te institucije je dobila leta 1976 Ana Krajnc, ko je prisostvovala predavanju Paula Lengranda, v katerem je predstavil univerze za tretje življenjsko obdobje in koncept permanentnega izobraževanja (Krajnc idr., 2012). Kasneje je izobraževanje starejših obravnavala tudi v okviru rednih predavanj na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Začetke izobraževanja starejših v Sloveniji pa lahko pripišemo Dušani Findeisen. Interes so ji vzbujale inovativne in raznolike oblike izobraževanja na univerzah za tretje življenjsko obdobje v Franciji, kjer je dobila dragocene nasvete Pierra Vellasa (ustanoviteljica prve univerze za tretje življenjsko obdobje v Toulousu leta 1972), ki so ji pomagali pri začetkih izobraževanja starejših odraslih pri nas. Zanimanje za tovrstno izobraževanje je preseglo pričakovanja in tako je leta 1985 začela delovati prva (eksperimentalna) skupina. Leta 1986 je bila v Ljubljani ustanovljena Sekcija za izobraževanje starejših, z njo pa Univerza za tretje življenjsko obdobje (UTŽO). Že od vsega začetka so si prizadevali, da bi bilo izobraževanje starejših dostopno vsem starejšim. Ideja o izobraževanju starejših se je (s pomočjo medijev) razširila po Sloveniji (prvotno v Velenju, Mariboru, Slovenj Gradcu, Idriji), pa tudi v druge republike bivše Jugoslavije. Tako so pod vplivom slovenske UTŽO nastale univerze tudi v Zagrebu, Beogradu in Skopju. Slovenska UTŽO je bila kasneje imenovana za eno od treh nosilnih nacionalnih mrež izobraževanja odraslih v Sloveniji, deluje namreč kot sekcija Društva za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje (Krajnc idr., 2012).

Izobraževanje odraslih v Republiki Sloveniji od 1991 do 2000

Po osamosvojitvi Slovenije leta 1991 je prišlo do številnih sprememb. Govorimo o obdobju tranzicije in globokih družbenih prelomih, ki jih je zaznamoval prehod iz socializma (komunizma) in enopartijskega sistema jugoslovanske države (SFRJ) v novo samostojno nacionalno državo Republiko Slovenijo s parlamentarno demokracijo. V začetku devetdesetih let je bilo uvedeno tržno gospodarstvo, s tem pa (neoliberalni) kapitalizem (Mikulec

in Kump, 2018). To je vodilo v reforme in preoblikovanje izobraževalnega sistema ter hkrati s tem v celotno organizacijsko in programsko prestrukturiranje izobraževanja odraslih. Izobraževalni trg je začel rasti, njegova ponudba se je širila in diferencirala. Proces privatizacije je spodbudil nastanek zasebnih izobraževalnih organizacij tudi za odrasle (Perme, 2008). Država je v devetdesetih letih uvedla vrsto sistemskih ukrepov, ki so bili povezani s financiranjem, ustanovil se je sektor za izobraževanje odraslih na ministrstvu za šolstvo in šport, sprejeta sta bila nov zakon o izobraževanju odraslih in nacionalni program, vzpostavljen je bil strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih. Sprejet je bil tudi program za študij andragogike. Poleg tega so potekali različni razvojni in raziskovalni projekti, programi za spopolnjevanje znanja izobraževalcev odraslih, sprejeta je bila strategija vseživljenjskosti učenja (Mikulec in Kump, 2018). A kljub temu, kot omenja Jelenc (2018, v Mikulec in Kump, 2018, str. 17), »strategija in načelo vseživljenjskosti učenja žal nista zaživela v praksi«, s tem pa je izobraževanje odraslih ostalo zapostavljeno pri sistemskem urejanju na vseh področjih.

Spremenila se je struktura gospodarstva, tehnično-tehnološki napredek je bil vse večji in hitrejši. Povečale so se izobražbene zahteve, v podjetjih, tudi novonastalih manjših podjetjih, so potrebovali usposobljene zaposlene. Vse bolj so se uveljavljale fleksibilne oblike zaposlitve, ki so nadomeščale stalno zaposlitev (Govekar-Okoliš, 2000). V ospredju so bile zahteve po produktivnosti, učinkovitosti in ekonomičnosti pri delu, za kar sta bilo prav tako potrebna znanje in večja usposobljenost. Pri tem je imel veliko vlogo izobraževalni sistem, ki se je prav tako moral vedno znova prilagajati razmeram. Tudi v podjetjih je sistem izobraževanja skrbel za izobrazbo tistih kadrov, ki so jih v preteklosti nekoliko zanemarjali ali spregledali. Naloga kadrov je informiranje podjetja o novostih, novih znanjih, izobraževanje pa je bilo do takrat premalo povezano s tehnologijo in razvojem (Govekar-Okoliš, 2000). V začetku devetdesetih let je bilo pri nas okoli sto izobraževalnih centrov (Vrhovnik, 2003). *Izobraževalni centri* so težili k prevzemu skrbi za nadaljnji razvoj poklicnega izobraževanja. V podjetjih so večinoma potekali programi za strokovno izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje, manj je bilo programov za pridobivanje splošne izobrazbe, bili pa so programi za prekvalifikacijo. Torej so bili programi namenjeni reševanju zaposlitvene problematike podjetja, premalo pa je bilo vključenega razvoja poklicnega izobraževanja. Izobraževalni centri so se pozneje žal obdržali le v ekonomsko najstabilnejših podjetjih, v manjših podjetjih jih ne poznajo več, prav tako ni več Skupnosti izobraževalnih centrov Slovenije v prvotni obliki. Ta je svoje delo nadaljevala kot skupnost zavodov *Strokovno izobraževalni center Ivan Bertoncelj*, ki naj bi nadaljeval delo Ivana Bertoncelja (Govekar-Okoliš, 2000). V začetku 21. stoletja je bilo samostojnih izobraževalnih centrov za izobraževanje v podjetjih le še devet (Vrhovnik, 2003).

Ljudske univerze so se razvile v pomembno institucijo za načrtno organizirano nadaljnje izobraževanje odraslih. Z vidika vrst izobraževanja odraslih lahko ugotovimo, da so dobile široko vlogo v izobraževanju odraslih, saj ponujajo tako formalno kot neformalno izobraževanje, vseživljenjsko izobraževanje in učenje ter medgeneracijsko izobraževanje in učenje. Ljudske univerze so spremenile svoje programe, organizacijo, vsebine izobraževanja

ter predavatelje. Njihovi programi so bili bolj prepuščeni potrebam trga ter interesom in financam udeležencev. Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije se je preimenovala v *Zvezo ljudskih univerz Slovenije* (ZLUS), prav tako se je večina delavskih univerz preimenovala nazaj v ljudske univerze (Mohorčič Špolar in Emeršič, 1998). Potrebna je bila modernizacija celotnega sistema izobraževanja odraslih (vključevanje sodobne tehnologije in tujih jezikov v programe), vključno z boljšim odzivanjem na potrebe okolja in spodbujanjem vseživljenjskega izobraževanja in učenja odraslih. To je zahtevalo velike nenadne prilagoditve izobraževanja odraslih na ljudskih univerzah.

Univerze za tretje življenjsko obdobje (UTŽO) so se po letu 1991 začele vse bolj širiti. Leta 1998 se je ustanovilo samostojno Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. To lahko pripišemo povečanju števila upokojencev v Sloveniji v devetdesetih letih, saj so zaradi prestrukturiranja gospodarstva tehnološke presežke delavcev reševali z množičnimi zgodnjimi upokojitvami (Krajnc idr., 2012). UTŽO najdemo tudi v manjših krajih, kar starejšim omogoča, da se vključujejo v različne dejavnosti in študijske krožke ter posledično nadaljujejo osebni razvoj in pridobivajo novo družbeno moč (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2012), obenem pa to pripomore tudi k bistvenemu zmanjšanju neenakosti v dostopu starejših do izobraževanja. Izobraževanja, ki jih ponujajo UTŽO, so namenjena vsem odraslim v njihovih poznejših letih ter dolgotrajno brezposelnim starejšim, ne glede na njihovo starost, stopnjo formalne izobrazbe, politično, narodnostno ali versko pripadnost. UTŽO organizirajo izobraževanja tako na področju posameznih ved kot študijskih področij. Z izobraževanjem, prostovoljstvom in javnim delovanjem si prizadevajo za tesnejše povezovanje generacij ter višjo stopnjo sodelovanja starejših v družbi, prav tako pa je osnovno poslanstvo UTŽO integracija starejših v skupnost (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2023b). UTŽO pa se ne ukvarjajo le z izobraževanjem starejših, temveč tudi z izobraževanjem o starejših, usposabljanjem za prostovoljstvo v kulturi, usposabljanjem mentorjev za delo s starejšimi in z založništvom specializiranih publikacij (Findeisen, 2016). Osnovna izobraževalna oblika, ki jo uporabljajo na UTŽO, so študijski krožki, katerih glavna cilja sta znanje in uporaba znanja (Krajnc, 2016). Njihovo delovanje temelji na organizirani izmenjavi znanja, izkušenj in kulture članov krožkov pod strokovnim vodstvom mentorja (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2023a). V družbi, ki se vedno bolj stara, je pomembno spremeniti odnos do staranja, starosti in starejših ljudi tudi z izobraževanjem. S pomočjo izobraževanja lahko pride do premika v razumevanju starosti, in sicer od starosti kot »preostanka« družbeno marginalnega in neaktivnega življenja do možnosti za razvoj potencialov (Kump in Jelenc Krašovec, 2005).

Prav tako je na nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih in posredno tudi andragogike pomembno vplivala ustanovitev *Andragoškega centra Slovenije* (ACS) leta 1991. Ob nastanku samostojne Republike Slovenije je ustanovitev ACS pomenila korenit zasuk v vrednotenju izobraževanja odraslih v politiki, raziskovanju, razvoju in praksi izobraževanja odraslih. ACS je bil dokončno umeščen v sedanji sistem vzgoje in izobraževanja z *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* in *Zakonom o izobraževanju odraslih*, ki sta bila sprejeta v letu 1996 (Klemenčič idr., 2006). Ustanovitev ACS je izboljšala infrastrukturo izobraževanja

odraslih v Sloveniji (Jelenc, 2000). Njegov namen je razvijanje področja izobraževanja odraslih. Z različnimi raziskavami, programi, projekti in dogodki sodeluje pri uveljavljanju kulture vseživljenjskosti učenja ter znotraj te še posebej izobraževanja odraslih. Povezuje se tako z oblikovalci politik na nacionalni in mednarodni ravni ter drugimi nosilci andragoške in pedagoške stroke kot s koordinatorji in udeleženci različnih projektov, ustanovami za izobraževanje odraslih in učečimi se posamezniki v Sloveniji in tujini. Na vseh področjih delovanja dejavno sodeluje v mednarodnih organizacijah (ACS, 2023b). ACS (2023c) si želi, da bi tudi v prihodnje bil vodilna nacionalna ustanova za razvoj izobraževanja odraslih ter partner pri udejanjanju strategije vseživljenjskosti učenja. Pomembna za izobraževanje odraslih pa je tudi specializirana knjižnica s področja izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja, ki deluje na ACS (2023a). ACS je pomembna raziskovalno-razvojna organizacija v Sloveniji, ki skrbi za nadaljnji razvoj in evalvacijo izobraževanja odraslih ter razvijanje andragoške prakse. Z rezultati svojih strokovnih in aplikativnih raziskav ter strokovnim delovanjem pomembno prispeva k širjenju spoznanj o izobraževanju odraslih. Ta s strokovnega in praktičnega vidika dopolnjujejo študij andragogike v Sloveniji.

V tem obdobju nastane *vrsta novih institucij za izobraževanje odraslih*: centri za samostojno izobraževanje (sprva imenovani središča za samostojno izobraževanje), centri za mlajše odrasle, ki so se preimenovali v projektno učenje mladih (PUM), borza znanja, delovati začnejo številne zasebne izobraževalne institucije (denimo za poučevanje tujih jezikov), različne organizirane oblike izobraževanja odraslih (usposabljanje za družinske vloge – šole za starše), razvije se izobraževanje odraslih za lokalni razvoj, izobraževanje odraslih za dokončanje rednih šol, teleučenje (TV) preraste v e-učenje in izobraževanje (IKT), razvijejo se različni tečajji (za računalniško opismenjevanje, tečajji retorike, za poslovno vodenje, zdravstveno vzgojo, odpravljanje alkoholizma idr.).

V letih od 1993 do 1996 je velik prispevek k razvoju andragogike prinesla tudi evropska raziskava EURO DELPHI *Prihodnost izobraževanja odraslih v Evropi*, katere koordinatorica je bila Univerza v Luevnu v Belgiji, sodelovali pa so raziskovalci iz vseh takratnih 12 članic EU ter Estonija, Češka in Slovenija. S to raziskavo se je uvedla nova metodologija v raziskovanju izobraževanja odraslih, imenovana delfska metoda, ki je omogočila bolj poglobljeno raziskovanje o družbeni funkciji izobraževanja odraslih. Ugotovitve so pokazale, da so trendi v razvoju izobraževanja odraslih splošni in ne poznajo nacionalnih meja. Ugotovili so, da so se cilji izobraževanja odraslih bistveno spremenili, saj ni več poudarek na pridobivanju poklicnih znanj. Izpostavili so pomen izobraževanja odraslih na individualni in socialni ravni ter da je večji poudarek na znanju za obvladavanje računalniških tehnologij, sodelovanje v kulturi, aktivno državljanstvo, osebno rast, iskanje smisla življenja, medosebne odnose idr., kar je že odsev vpliva sprememb v informacijski družbi. Pomembne so bile tudi druge mednarodne in domače raziskave za razvoj izobraževanja odraslih in andragogike, zlasti tudi starejših odraslih *Učenje v poznejšem življenju (Learning in Later Life – LILL*; Krajnc, 2011).

K razvoju andragogike je veliko prispeval tudi *nastanek znanstveno-strokovne revije Andragoška spoznanja* leta 1995, katere ustanoviteljica je bila Ana Krajnc (Govekar-Okoliš in

Ličen, 2008). To je mednarodna znanstvena revija za izobraževanje in učenje odraslih s področja humanistike in družboslovja ter drugih znanstvenih disciplin. Obravnava različne vidike učenja in izobraževanja v odraslosti in starosti ter s tem povezane pojave. Objavlja različne raziskave o organiziranem izobraževanju in priložnostnem učenju. Njen namen je tudi spodbujati raznolikost teoretskih in metodoloških pristopov ter inovacij, širiti pretok andragoškega znanja med raziskovalci v različnih omrežjih ter spodbujati kritično refleksijo o znanstvenem in strokovnem področju izobraževanja odraslih (Andragoška spoznanja, b. l.).

Po letu 1991 so sledile tudi *novosti v študiju andragogike na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ana Krajnc je v okviru Tempusovega projekta *Obnova študija andragogike v Sloveniji* (1992–1994) na Centru za razvoj univerze oblikovala program za *samostojni enopredmetni študij andragogike*, s katerim bi diplomant pridobil naziv diplomirani andragog. Program je bil leta 1993 potrjen na ministrstvu za šolstvo in šport ter Univerzi v Ljubljani. To je omogočilo, da se je v študijskem letu 1993/94 na samostojni enopredmetni študij andragogike lahko vpisala prva generacija študentov. V prvem študijskem letu so predavanja izvajali gostujoči profesorji iz držav partneric v omenjenem projektu (Peter Jarvis z Univerze v Surreyju, Peter Hage z Univerze v Utrechtu, Jost Reischmann z Univerze v Bambergu idr.) z namenom večje kakovosti študija. Predavanj so se poleg rednih študentov udeleževali še drugi strokovnjaki iz andragoške prakse (Krajnc, 2011, 2018). To je neposredno vodilo v spremembe in dopolnitve študijskega programa enopredmetne andragogike. Diplomant je dobil naziv diplomirani andragog vse do leta 1998, ko je Filozofska fakulteta »iz nepojasnjenih razlogov odpravila naziv diplomirani andragog« (Krajnc, 2011, str. 24). Posledice tega so bile, da so se diplomantom delno skrčile možnosti za zaposlitev, kar pa je trajalo le krajši čas (Krajnc, 2011). Študijski program andragogike je bil nato znova prenovljen v času bolonjske reforme visokega šolstva na Oddelku za pedagogiko in andragogiko³ in pri drugih študijih⁴ na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

3 Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti (FF) Univerze v Ljubljani (UL) je po bolonjski prenovi študijskih programov (od 2010 dalje) možen vpis na prvo, drugo in tretjo bolonjsko stopnjo študija. Na prvi stopnji študija se lahko posameznik vpiše v enopredmetni triletni študijski program Pedagogika in andragogika (180 KT) ali dvopredmetni triletni študijski program Pedagogika in andragogika (90 KT obsega študijski program Pedagogika in andragogika, preostalih 90 KT pa druga študijska smer). Po uspešno zaključenem študiju študent/ka pridobi *naziv profesor/ica pedagogike in andragogike* (UN) in ima možnost nadaljevati študij na drugi bolonjski stopnji (FF UL, 2022c). Na drugi stopnji študija se lahko posamezniki vpišejo v samostojno eno- ali dvopredmetno študijsko smer Pedagogike ali Andragogike. Oba študijska programa se izvajata na Oddelku za pedagogiko in andragogiko FF UL, trajata dve leti in obsegata 120 KT (enopredmetni program) oz. 60 KT (dvopredmetni program). Drugostopenjski samostojni dvoletni študijski program Andragogike (eno- ali dvopredmetni študij) se zaključí z zagovorom magistrskega dela, posamezniki pa pridobijo *naziv magister/magistrica profesor/ica andragogike* (FF UL, 2022a). Posamezniki lahko nadaljujejo študij andragogike na tretji stopnji in se vpišejo na doktorski študijski program Humanistika in družboslovje. Program traja štiri leta in obsega 240 KT. Večina študija obsega individualno raziskovalno delo, v okviru katerega študent/ka pripravlja doktorsko disertacijo. Program se zaključí z zagovorom doktorske disertacije in daje *naziv doktor/ica znanosti s področja andragogike* (FF UL, 2022b).

4 Na FF UL se andragogika predava, kot zgoraj omenjeno, na Oddelku za pedagogiko in andragogiko. Poleg tega se andragogika predava v okviru predmeta *Pedagogika in andragogika za psihologe* (FF UL, 2022d), kot

ANALIZA PO ZGODOVINSKIH OBDOBJIH IN UGOTOVITVE

Na podlagi zgornjega opisa razvoja izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem skozi štiri obdobja od konca 18. do 21. stoletja bomo analizirali in pri vsakem obdobju poudarili bistvene ugotovitve glede institucionalnega/množičnega izobraževanja odraslih (formalno oz. neformalno izobraževanje odraslih) ter glede razvoja andragoških idej in razvoja andragogike kot znanstvene discipline, kar je ključno za poznavanje razvoja slovenske zgodovine izobraževanja odraslih, andragoških idej in andragogike.

Za čas od konca 18. stoletja, 19. stoletje in vse do prve svetovne vojne leta 1914 ugotavljamo, da je bilo množično in institucionalno izobraževanje odraslih povezano s prizadevanji za razvoj slovenskega jezika, slovenske kulture, nacionalne zavesti in identitete. Zlasti ob koncu 18. in v začetku 19. stoletja se razvije slovenska kulturna nacionalna identiteta, v drugi polovici 19. stoletja pa ta preraste v politično nacionalno identiteto. Na Slovenskem so se konec 18. stoletja že oblikovale institucije – nedeljske ponavljalne šole – za formalno nadaljnje pridobivanje temeljnih znanj, znanje branja, pisanja, računanja idr., kar je za odrasle, zlasti v 19. stoletju, pomenilo opismenjevanje v slovenskem jeziku in pridobivanje osnovnih splošnih znanj. V 19. stoletju so nastale tudi strokovne šole za odrasle, kjer so odrasli lahko pridobili ustrezna strokovna znanja z različnih področij. Veliko več pa je zaslediti neformalnega izobraževanja odraslih v različnih društvih, čitalnicah, na taborih, zaznati je celo ideje o vseživljenjskem učenju in izobraževanju pri posameznih učiteljih, duhovnikih, kulturnikih, strokovnjakih in sploh takratni slovenski inteligenci, ki so si prizadevali opismeniti slovensko prebivalstvo ter dvigniti slovenski jezik in kulturo na višjo raven (Peter Pavel Glavar, Matija Vertovec, Anton Martin Slomšek, Janez Bleiweis idr.). Tako ugotavljamo, da so se v omenjenem obdobju pojavljale *pomembne andragoške ideje o slovenskem nacionalnem, kulturnem, političnem in vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih*. Načrtno so se oblikovale različne institucije predvsem za neformalno izobraževanje odraslih na Slovenskem. Ne moremo pa še govoriti o razvoju teorije izobraževanja odraslih in o andragogiki na Slovenskem.

Drugače je bilo v drugem analiziranem obdobju med obema vojnoma (1918–1941). Odkrili smo, da je bilo to obdobje zelo pomembno za nadaljnje izobraževanje odraslih po rednih šolah, ki se je razvijalo glede na potrebe takratnega razvoja gospodarstva in industrije. Nadalje se je razvijalo področje kmetijstva in industrije, s tem pa je nastajal razred delavcev in kmetov. Delovale so nadaljevalne kmetijske, obrtne in trgovske šole, ki so odraslim dajale nadaljnja potrebna formalna znanja v slovenskem jeziku. Veliko je bilo strokovnih in splošnih neformalnih izobraževanj odraslih, zlasti v številnih društvih, kot tudi v prvih institucijah za izobraževanje odraslih na Slovenskem po danskem zgledu – ljudskih visokih šolah (ljudskih vseučiliščih in ljudskih univerzah). Naj poudarimo, da so

predmet *SDPM Andragogika*, ki se predava za vse bodoče učitelje pedagoških študijskih smeri na FF UL kot obvezen predmet v 1. letniku na drugi stopnji, in kot izbirni predmet za bodoče učitelje *SDPM Opazovalna praksa pri andragogiki* (FF UL, 2020). *CPI Andragogika* se predava na Centru za pedagoško izobraževanje FF UL za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah. Zanje se izvajata tudi *CPI Andragoška praksa* in *CPI Opazovalna (andragoška) praksa* (FF UL, 2022c).

se odrasli veliko neformalno in formalno izobraževali, saj je izobraževanje odraslih v tem času potekalo tudi po dopisni poti prek pisem in na daljavo – prek radia. Ugotavljamo, da so se v tem obdobju pojavili *zаметki teorije o izobraževanju odraslih, ki je poudarjala pomen vseživljenjskega izobraževanja odraslih, še posebej delavcev in kmetov*, ki sta jo zagovarjala in uresničevala takratna pedagoga Karl Ozvald in Franjo Žgeč. Sicer pa v tem času na Slovenskem še ni zaslediti andragogike kot znanstvene discipline.

Velike spremembe smo zaznali v tretjem obdobju od 1945 do 1991. Ugotavljamo, da je to obdobje zelo pomembno za razvoj izobraževanja odraslih in *razvoj andragogike kot znanstvene discipline*. Andragogika se kot znanstvena disciplina integrira v enoten sistem vzgoje in izobraževanja. Za leta takoj po koncu druge svetovne vojne je bilo značilno množično izobraževanje in ustanavljanje organizacij, na splošno je bilo veliko spodbujanja k učenju in izobraževanju. Ljudi je bilo treba seznaniti z organizacijo ljudske oblasti in mnoge med njimi politično prevzgojiti. Kot omenja Krajnc (1998b), je bilo v andragoški zamisli v prvem povojnem obdobju, v letih 1945–1949, čutiti veliko optimizma in navdušenja. Vsaka izobraževalna dejavnost je bila namenjena vsem ljudem brez izjeme. Po letu 1952 pa je prišla doba sistematične graditve andragoške prakse in teorije. Izobraževanje odraslih se je od tega leta naprej razvijalo pod vplivom hitrega industrijskega napredka, težnje po modernizaciji kmetijstva ter razvoja socialistične demokracije z delavskim in družbenim samoupravljanjem. V tem času je nastalo veliko novih šol za odrasle, delavskih univerz in centrov za izobraževanje delavcev v gospodarskih organizacijah, dopisnih šol, šolskih centrov, prosvetnih društev idr. Izobraževanje odraslih je bilo znova zreducirano na idejo o povečevanju človeškega kapitala, šolski sistem pa je postal aparat države. Kot omenja Krajnc (1998b), je človek kot vrednota začel izginjati, kar je pomenilo tudi težko obdobje za razvoj andragoške znanosti, saj se je šolski sistem podredil ciljem takratne države. Razpustila so se vsa kulturno-prosvetna društva. Zamenjale so jih formalne oblike izobraževanja odraslih, spremenili so se strokovni tisk in terminologija ter celoten koncept in praksa izobraževanja odraslih. Prednost so imeli industrija, gospodarstvo in ideologija. Izobraževanje odraslih se je zožilo le na politično vzgojo in funkcionalno usposabljanje za delo (Krajnc, 1998a). Ugotavljamo torej, da je bilo izobraževanje odraslih ozko usmerjeno, saj so ga razumeli le kot usposabljanje za delo in politično vzgojo ljudi. V drugi polovici sedemdesetih let in prvi polovici osemdesetih let 20. stoletja pa je dobilo permanentno (kasneje imenovano vseživljenjsko) izobraževanje pomembno mesto v slovenskem izobraževanju odraslih in celotni družbi nasploh. Zaradi takratne gospodarske krize je v ospredje stopilo vprašanje človeških virov in njihova vloga v razvoju gospodarstva. Permanentno izobraževanje je vplivalo na to, da so izobraževalne poti za odrasle postale bolj odprte. Zaželeno je bilo, da se do enake ravni izobrazbe lahko pride po različnih poteh. S tem so pomembnejšo vlogo dobili delavske oz. ljudske univerze, množična komunikajska sredstva, kulturne in podobne ustanove (Jereb, 1998). Proti koncu obdobja je bilo v upadu tudi družbenopolitično izobraževanje odraslih, povezano z zvezo komunistov in zvezo sindikatov. V tem času je bilo opravljenih več domačih in mednarodnih andragoških raziskav, nastajale so nove institucije, ki so povezale prakso in teorijo izobraževanja odraslih (izobraževalni centri v podjetjih, ljudske in delavske univerze, Andragoško društvo

Slovenije idr.). Pojavila so se tudi izobraževanja za izobraževalce odraslih. Na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani se leta 1973 prvič začne predavati andragogika.

V zadnjem analiziranem obdobju, to je po letu 1991, se zgodijo nove družbene in politične spremembe. Nastanek nove samostojne države Republike Slovenije s parlamentarno demokracijo in tržnim gospodarstvom ter privatizacijo prinese vrsto velikih novosti na področju izobraževanja odraslih. Svoje delo nadaljujejo ljudske univerze, ki so postale bolj tržno usmerjene, saj so njihovi izobraževalni programi oblikovani glede na potrebe ljudi in kraja. Imele so pomembno izobraževalno vlogo za odrasle, saj so ponujale tako formalno kot neformalno izobraževanje, vseživljenjsko izobraževanje in učenje ter medgeneracijsko izobraževanje in učenje. Skozi različne vrste in oblike izobraževanja odraslih so omogočale kakovosten razvoj vsakemu posamezniku, spodbujale krepitev njegovega znanja in kompetenc ter aktivnega sodelovanja in ustvarjanja v družbi. Ljudske univerze so postale pomemben kraj izobraževanja, razvoja demokracije in gospodarstva, saj ponujajo izobraževanje za boljše in kakovostnejše življenje. Pomembno vlogo imajo tudi izobraževalni centri v podjetjih, saj zaposlenim omogočajo nadaljnje izobraževanje, kar je bistveno za njihov osebni razvoj kot razvoj organizacije, v kateri so zaposleni. Posledično pa se s tem razvija tudi družba sama. Vse bolj se širijo UTŽO, ki so pomembne neformalne institucije za starejše, saj jim omogočajo nadaljnji osebni razvoj in vključitev v družbo. Močan dejavnik postane novonastali Andragoški center Slovenije, ki kot strokovna organizacija skrbi za razvoj vseživljenjskega izobraževanja odraslih, za domače in mednarodne strokovne raziskave idr. Pomembno novo vlogo so dobile zasebne institucije za formalno in neformalno izobraževanje odraslih, javne institucije za neformalno izobraževanje odraslih, kot so centri za samostojno izobraževanje/središča za samostojno izobraževanje, borza znanja, centri za mlajše odrasle/projektno učenje mlajših odraslih in različni tečaji za odrasle. Ugotovljamo, da se je mreža izobraževanja odraslih po letu 1991 kvantitativno in kvalitativno širila, s tem pa se nadaljuje razvoj andragoške prakse in teorije ter razvija znanstvena disciplina – andragogika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani kot na drugih univerzah v Sloveniji.⁵

5 Na Univerzi na Primorskem se na Pedagoški fakulteti na dodiplomski stopnji v okviru študija pedagogike izvajata predmeta *Osnove andragogike in vseživljenjskega učenja* in *Izobraževalna biografija v izobraževanju odraslih* (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, 2022b), v okviru študijskega programa Socialna pedagogika pa predmet *Specifike dela z odraslimi* (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, 2021). Na podiplomski magistrski stopnji pa se izvaja samostojni študijski program Andragogika, ki povezuje dve področji: izobraževanje odraslih in razvoj kariere. Diplomanti pridobijo naziv magister/ica profesor/ica andragogike (Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, 2022a). Na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (2022) lahko študenti v okviru študija pedagogike poslušajo predmet *Izobraževanje odraslih*. Andragogika pa se je najbolj razširila na druge univerze v okviru Pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI) za bodoče učitelje predmetnih področij osnovnih in srednjih šol. Andragogika je eden od temeljnih predmetov poleg pedagogike, didaktike in specialne didaktike. S tem pridobijo licenco učitelja (Krajnc, 2011, str. 24–25).

ZAKLJUČEK

Zametki andragoških idej o izobraževanju odraslih se na Slovenskem pojavijo hkrati z začetki institucionalnega in množičnega izobraževanja odraslih konec 18. in v 19. stoletju. V začetku 20. stoletja se nato pojavijo prve teorije o izobraževanju odraslih in začetki raziskovanja, v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja pa se začne načrtno razvijati samostojna znanstvena disciplina andragogika. Iz analize po zgodovinskih obdobjih ugotavljamo, da se je institucionalno in množično izobraževanje odraslih na Slovenskem spreminjalo, odvisno je bilo od družbenih potreb, gospodarstva, politike in zakonodaje. Zаметke idej o izobraževanju odraslih (nacionalnem, kulturnem, političnem idr. izobraževanju odraslih) smo konec 18. in v 19. stoletju prepoznali pri posameznikih in institucijah. Potekalo je zlasti neformalno izobraževanje odraslih. Ob tem spoznavamo, da so zаметke teorije izobraževanja odraslih povezani s prizadevanji slovenskih pedagogov ter nastankom prvih ljudskih visokih šol na Slovenskem v začetku 20. stoletja. Šele v obdobju po letu 1945 pa se začne na podlagi družbenih potreb po novih znanjih in strokovnjakih za izobraževanje odraslih razvijati andragogika kot znanstvena disciplina. Izraz andragogika se je vpeljal v sedemdesetih letih 20. stoletja, ko so se nadaljevala tudi raziskovanja s področja izobraževanja odraslih in andragogike. Nastale so pomembne institucije za izobraževanje odraslih (ljudske univerze, delavske univerze, izobraževalni centri v podjetjih, Andragoško društvo Slovenije, univerze za tretje življenjsko obdobje idr.). Po letu 1991 se izobraževanje odraslih širi kvantitativno in kvalitativno, kar sovпада s kakovostnim razvojem andragogike. Tako v letu 2023 obeležujemo 50 let, odkar se je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani na takratnem Oddelku za pedagogiko začela predavati andragogika. Poklic andragoga, ki nastopa kot vodja, organizator in predavatelj izobraževanja odraslih, postaja danes, v sodobni družbi, družbi staranja prebivalstva in nenehnih sprememb ter potreb po novih znanjih odraslih v različnih življenjskih obdobjih, vse bolj pomemben.

LITERATURA IN VIRI

- Andoljšek, I. (1964). Izobraževanje odraslih. V *Izbrana poglavja iz pedagogike* (str. 175–200). Državna založba Slovenije.
- Andragoški center Slovenije. (2023a). *Knjižnica*. <https://www.acs.si/knjiznica-in-viri/knjiznica/>
- Andragoški center Slovenije. (2023b). *O nas*. <https://www.acs.si/o-nas/>
- Andragoški center Slovenije. (2023c). *Vizija in poslanstvo*. <https://www.acs.si/o-nas/vizija-in-poslanstvo/>
- Andragoška spoznanja. (b. l.). *O reviji*. <https://journals.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/about>
- Bezenšek, J. (1998). Družbeni cilji vzgoje in izobraževanja na Slovenskem v obdobju med obema vojnama (1918–1941). V J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih v Srednjeevropskih državah – obdobje med obema vojnama* (str. 10–20; Zbirka zgodovina izobraževanja odraslih, 6. zvezek). Moderna organizacija.
- Bleiweis, J. (12. 4. 1848). Prošnje kranjskih deželnih stanov v rečeh slovenskiga naroda. *Kmetijske in rokodelske novice*, 6(15), 58.
- Bleiweis, J. (11. 4. 1849). Iz kmetijskega zbora na Dunaji. *Kmetijske in rokodelske novice*, 7(16), 61.
- Davenport, J. (1993). Is there any way out of the andragogy morass? V M. Thorpe, R. Edwards in A. Hanson (ur.), *Culture and Processes of Adult Learning* (str. 109–117). Routledge.

- Degen, F. (1967). *Prispevki k zgodovini kmetijskega šolstva na Slovenskem*. Skupnost kmetijskih šol Slovenije.
- Dopisna trgovska šola. (1934). *Izvestje*. Dopisna trgovska šola, Trgovski učni zavod.
- Engelbrecht, H. (1986). *Der Ausbau des beruflichen Bildungswesen: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Österreichischer Bundesverlag.
- Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich*. (1848). Der kaiserlich - königlichen Hof - und Staatsdruckerei.
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2020). *Skupni del pedagoškega modula*. http://arhivffweb2020.ff.uni-lj.si/studij/Magistrski_studij_2_stopnja/SDPM_skupni_del_pedagoskega_modula
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2022a). *Drugostopenjski pedagoški študijski program Andragogika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2022/2023*. https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Andragogika_2022-23.pdf
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2022b). *Interdisciplinarni doktorski študijski program Humanistika in družboslovje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: Študijsko leto 2022/23*. https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/Predstavitveni_zbornik_slo_2022-23_za%20objavo.pdf
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2022c). *Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (PAI): Programi za izpopolnjevanje: Študijsko leto 2022/23*. <https://www.ff.uni-lj.si/izobrazevanja/center-za-pedagosko-izobrazevanje/programi-za-izpopolnjevanje>
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2022č). *Prvostopenjski univerzitetni pedagoški študijski program Pedagogika in andragogika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: Študijsko leto 2022/23*. https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/1_Pedagogika%20in%20andragogika_2022-23.docx_0.pdf
- Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2022d). *Prvostopenjski univerzitetni študijski program Psihologija Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: Študijsko leto 2022/23*. https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/1_Psihologija_2022-23.pdf
- Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. (2022). *Predmetnik dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Pedagogika za generacijo, vpisano v 1. letnik v študijskem letu 2022/2023*. https://ff.um.si/wp-content/uploads/predmetnik_Pedagogika-22_23.pdf
- Findeisen, D. (2016). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje – oranje in utrjevanje poti k družbeno zaznani in prepoznani dejavni starosti*. http://www.utzo.si/wp-content/uploads/2016/02/Razvoj_SUTZO_DF.pdf
- Fischer, J. (1973). Delavska izobraževalna društva in začetki delavskega gibanja v Ljubljani. *Zgodovinski časopis*, 27(1–2), 21–36.
- Gesetz vom 15. November 1867 über das Vereinsrecht. (1867a). *V Reichs – Gesetz – Blatt für das Kaisertum Oesterreich*. Der kaiserlich- königlichen Hof- und Staatsdruckerei.
- Gesetz vom 15. November 1867 über das Versammlungsrecht. (1867b). *V Reichs – Gesetz – Blatt für das Kaisertum Oesterreich*. Der kaiserlich- königlichen Hof- und Staatsdruckerei.
- Gestrin, F. in Melik, V. (1950). *Slovenska zgodovina 1813–1914*. Državna založba Slovenije.
- Govekar-Okoliš, M. (1998). Prosvetno izobraževalno delo v obdobju med vojnama (1918-1941) na Primorskem. V W. Filla, E. Gruber in J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah: Obdobje med obema vojnama* (str. 82–88; zbirka *Zgodovina izobraževanja odraslih*, zv. 6). Moderna organizacija.
- Govekar-Okoliš, M. (2000). Ali bodo izobraževalni centri v podjetjih povsem izginili? Razvoj izobraževalnih centrov v podjetjih v Sloveniji v devetdesetih letih. *Andragoška spoznanja*, 6(1), 32–41. <https://doi.org/10.4312/as.6.1.32-41>

- Govekar-Okoliš, M. (2008). Razvoj in pomen ljudskih visokih šol na Slovenskem v letih 1918-1941. *Andragoška spoznanja*, 14(1-2), 14-24. <https://doi.org/10.4312/as.14.1-2.14-25>
- Govekar-Okoliš, M. (2014). Strokovne in gospodinjke šole na Slovenskem med letoma 1848 in 1914. *Šolska kronika*, 23/47(1-2), 83-101.
- Govekar-Okoliš, M. (2017). *The role of grammar schools in forming the national identity of the Slovenes within Austria from 1849 to 1914* (Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, Bd. 182). Verlag Dr. Kovač.
- Govekar-Okoliš, M. (2019). The influence of Slovenian teachers on the development of the Slovenian community in Austria-Hungary. V K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.), *Building inclusive communities through education and learning* (str. 201-219). Cambridge Scholars.
- Govekar Okoliš, M. (2022). 100 let ljudskih univerz na Slovenskem. V A. Grželj, E. Mermolja, T. Bazjako, A. Benko in N. Ličen (ur.), *Sto let je znanja: 100 let ljudskih univerz na Slovenskem* (str. 10-12). Zveza ljudskih univerz Slovenije.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2012). Vloga mentorja v izobraževanju starejših odraslih in razvoj mentorskega odnosa. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 43-53. <https://doi.org/10.4312/as.18.2.43-53>
- Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Granda, S. (1999). *Prva odločitev Slovencev za Slovenijo*. Založba Korenine Nova revija.
- Hanselmann, H. (1951). *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Rotapfel.
- Hojan, T. (1969). Vzgoja učiteljic. V D. Franković (ur.), *Zbornik za historiju školstva i prosvjete* (str. 125-172). Hrvatski školski muzej u Zagrebu.
- Hojan, T. (1975). *Izobraževanje odrasle mladine 1870-1941*. Slovenski šolski muzej.
- Hojan, T. (1999). Izobraževanje odraslih (1918-1945). V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih: Obdobje med obema vojnama* (str. 38-93). Moderna organizacija.
- Hojan, T. (2000). Izobraževanje odraslih od 1774-1918. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774-1918)* (str. 127-229). Moderna organizacija.
- Jelenc, Z. (1998). *Vloga in razvoj Andragoškega društva Slovenije v obdobju 1968-1991*. Andragoško društvo Slovenije.
- Jelenc, Z. (2000). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (2007). Predstavitev častnih članic in članov društva. *Novičke ACS*, september 2007, 15-21.
- Jereb, J. (1998). Izobraževanje zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah v letih 1976 do 1989. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945-1990)* (str. 282-295; 2. del). Moderna organizacija.
- Jug, J. (1996). Obdobje prosvetljenstva. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih* (str. 157-171; 1. zvezek). Moderna organizacija.
- Jug, J. (1998). Slovensko izobraževanje odraslih od leta 1918 do 1945 v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev ter v Kraljevini Jugoslaviji. V F. Wilhelm, E. Gruber in J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah: Obdobje med vojnama* (str. 121-126). Moderna organizacija.
- Jug, J. (1999). Usmeritve ljudske univerze, ljudskih vseučilišč in ljudske visoke šole. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih* (str. 271-275; 8. zvezek). Moderna organizacija.
- Jug, J. (2000a). Gorenjska. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774-1918)* (str. 253-275). Moderna organizacija.
- Jug, J. (2000b). Osnovni pojmi raziskave. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774-1918)* (str. 9-12). Moderna organizacija.
- Kapp, A. (1833). *Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Ferdinand Essmann.

- Kejžar, I. (1997). Profesor Ivan Bertonec in njegovo delo. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)* (str. 137–184; 1. del). Moderna organizacija.
- Klemenčič, S., Černoša, S., Ivančič, A., Možina, E., Možina, T. in Vilič Klenovšek, T. (2006). *Dosežki in strateški cilji Andragoškega centra Slovenije, kot osrednje slovenske razvojno-raziskovalne organizacije za izobraževanje odraslih*. Andragoški center Slovenije.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. in Swanson, R. A. (1998). *The adult learner*. Gulf Publishing.
- Kožar, J. (2012). *Vloga Janeza Drnovška pri osamosvojanju Slovenije* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Krajnc, A. (1973). *Educational values and social participation*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Krajnc, A. (1976). *Andragoški pogovori s predavatelji*. Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978a). *Izobraževanje ob delu*. Univerzum.
- Krajnc, A. (1978b). *Metode izobraževanja odraslih*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1998a). Andragoška misel v obdobju etatiistične pedagogike, 1950–1966. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)* (str. 193–203; 2. del). Moderna organizacija.
- Krajnc, A. (1998b). Razvoj andragoške misli in teorije 1945–1990. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)* (str. 1–21; 2. del). Moderna organizacija.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27. <https://doi.org/10.4312/as.17.2.12-27>
- Krajnc, A. (2016). *Starejši se učimo: Izobraževanje starejših v teoriji in praksi*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Krajnc, A. (2018). Nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike in usposabljanje izobraževalcev odraslih pred osamosvojitvijo Slovenije in po njej. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 89–107. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.89-107>
- Krajnc, A., Findeisen, D., Rapoša Tajnšek, P. in Bizovičar, M. (2012). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje: Izobraževanje starejših v Sloveniji: Zakaj in kako*. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, združenje za izobraževanje in družbeno vključenost.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2005). Izobraževanje – možni dejavniki krepitev moči in vpliva starejših odraslih. *Družboslovne razprave*, 21(49–50), 243–261.
- Ličen, N. (1996). Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 2(3), 45–52. <https://doi.org/10.4312/as.2.3.45-52>
- Mikulec, B. in Kump, S. (2018). Politike izobraževanja odraslih v državah na območju nekdanje Jugoslavije: Med zapuščino socializma ter evropskimi in globalnimi smernicami: Uvodnik. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 11–18. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.3-18>
- Mohorčič Špolar, V. A. (1998). *Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: Programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah*. Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A. in Emeršič, B. (1998). *Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta – Programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah* [Raziskovalno poročilo]. Andragoški center Slovenije.
- Nottingham Andragogy Group. (1983). *Towards a developmental theory of andragogy*. University of Nottingham Department of Adult Education.
- Ob jubileju Grmske šole. (1956). *Dolenjski list*, 7(42), 1.
- Ogrizović, M. (1959). *Problemi andragogije*. Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.

- Okoliš, S. (2009). *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Slovenski šolski muzej.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika – kašipot za umevanje včlovečevanja*. Slovenska šolska matica.
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. (2022a). *Predstavitev študijskega programa Andragogika 2022/2023*. <https://www.pef.upr.si/sl/studenti/obvestila/2022032410153481/predstavitev-studij-skega-programa-andragogika>
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. (2022b). *Univerzitetni študijski program 1. stopnje: Pedagogika*. <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/pedagogika/od-2016-2017/>
- Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. (2021). *Univerzitetni študijski program 1. stopnje: Socialna pedagogika*. <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/socialna-pedagogika/>
- Perme, E. (2008). Ljudske univerze in javna mreža ustanov za izobraževanje odraslih: Uvodnik. *Andragoška spoznanja*, 14(1–2), 5–11. <https://doi.org/10.4312/as.14.1-2.5-10>
- Pöggeler, F. (1957). *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Henn.
- Prunk, J. (1992). *Slovenski narodni vzpon*. Državna založba Slovenije.
- Prunk, J. (2002). *Kratka zgodovina Slovenije*. Založba Grad.
- Savičević, D. (1961). *Primjena metoda u obrazovanju odraslih*. Savez narodnog sveučilista Hrvatske.
- Serše, A. (1997). Izobraževanje odraslih: Obrtno šolstvo od Marije Terezije do 1848. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih* (str. 149–156; 2. zvezek). Moderna organizacija.
- Serše, A. (1998). Izobraževanje odraslih v obdobju po drugi svetovni vojni. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)* (str. 22–97; 2 del). Moderna organizacija.
- Serše, A. (1999). Izobraževanje odraslih v obdobju po letu 1918. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih: obdobje med vojnama* (str. 53–8). Moderna organizacija.
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. (2023a). *Mentorji*. <https://www.utzo.si/utzo-ljubljana/mentorji/>
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. (2023b). *UTŽO – Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*. <https://www.utzo.si/>
- Srednja mlekararska in kmetijska šola Kranj. (1997). *Naših 90 let: Zbornik ob 90-letnici mlekararskega izobraževanja*. Srednja mlekararska in kmetijska šola Kranj.
- Škafar, V. (2014). Pomen bl. Antona Martina Slomška za opismenjevanje Slovencev v 19. stoletju. *Šolska kronika*, 23(3), 408–425.
- Trdan, R. (2019). Razvoj ljudskih univerz v času. V E. Mermolja, A. Benko, A. in N. Ličen (ur.), *Soustrvarjamo družbo znanja – Zbornik ob 60-letnici Zveze ljudskih univerz Slovenije* (str. 14–23). Zveza ljudskih univerz Slovenije.
- Tul, V. (2000). Izobraževanje odraslih v okviru društev od 1850 do prve svetovne vojne. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1774 – 1918)* (str. 341–370). Moderna organizacija.
- Univerza v Ljubljani. (1973). *Seznam predavanj za študijsko leto 1973/74*. Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani. (1975). *Seznam predavanj za študijsko leto 1975/76*. Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani. (1976). *Seznam predavanj za študijsko leto 1976/1977*. Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani. (1979). *Seznam predavanj za študijsko leto 1978/1979*. Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani. (1983). *Seznam predavanj za študijsko leto 1983/1984*. Univerza v Ljubljani.
- Univerza za tretje življenjsko obdobje. (6. 10. 2022). V *Wikipedija*. https://sl.wikipedia.org/wiki/Univerza_za_tretje_zivljenjsko_obdobje
- Valentinčič, J. (1973). *Osnove andragogike*. Dopsna delavska univerza.
- Valentinčič, J. (1983). *Sodobno izobraževanje odraslih*. Dopsna delavska univerza.
- Velej, M. (1997). Preoblikovanje dopisnega izobraževanja v izobraževanje na daljavo. *Andragoška spoznanja*, 3(2), 34–38. <https://doi.org/10.4312/as.3.2.34-38>
- Vertovec, M. (1845). *Vinoreja za Slovence*. Jožef Blaznik.

- Vodopivec, P. (2006). *Od Pohlinove slovnice do samostojne države: Slovenska zgodovina od konca 18. do konca 20. stoletja*. Modrijan.
- Vrhovnik, M. (2003). *Vseživljenjsko izobraževanje: Izobraževanje odraslih* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Zupan, J. (2004). *Obujeni Peter Pavel Glavar*. Čebelarstva zveza Slovenije; Založba Karantanija.
- Zveza kmečkih fantov in deklet v politični agitaciji. (14. 10. 1936). *Slovenski gospodar*, 6.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Udruženje jugoslovenskega učiteljstva – poverjeništvu Ljubljana.
- Žmavc, A. (1924). Vinarska in sadjarska šola v Mariboru: Učni tečaji. *Slovenski gospodar*, 13(58), 1.

Katarina Popović, Violeta Orlović Lovren,
Aleksandra Pejatović, Miomir Despotović

ANDRAGOGY – DYNAMIC PAST, CHALLENGING PRESENT AND UNCERTAIN FUTURE: THE EXAMPLE OF SERBIA

ABSTRACT

This paper explores the development and current state of andragogy as a scientific discipline in Serbia, with a particular focus on its professionalisation at the University of Belgrade. Despite periods of crisis and societal transitions, andragogy has demonstrated remarkable resilience, remaining relevant and influential in the educational landscape. The current study program at the Department of Andragogy at the University of Belgrade is depicted at the undergraduate, master's, and doctoral levels. By analysing master's and doctoral theses, and published scientific papers, the paper provides insights into the prevalent issues and topics in the field. The findings underscore the impact and relevance of andragogy in Serbia and suggest its future prospects. Upholding its core principles and holistic approach, andragogy can play a pivotal role in bridging the gap between the past and the present, leading to the revitalisation of adult education and shaping the trajectory of the discipline itself in Serbia and beyond.

Keywords: *andragogy, science of adult education, Serbia, professionalisation of adult education*

ANDRAGOGIKA – DINAMIČNA PRETEKLOST, SEDANJOST, POLNA IZZIVOV, IN NEGOTOVA PRIHODNOST: PRIMER SRBIJE – POVZETEK

Članek obravnava razvoj in trenutno stanje andragogike kot znanstvene discipline v Srbiji, s posebnim poudarkom na profesionalizaciji andragogike na Univerzi v Beogradu. Kljub kriznim obdobjem in družbenemu preoblikovanju se je andragogika pokazala za izredno odporno, saj je na področju izobraževanja ostala tako

Katarina Popović, PhD, Prof., Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, kpopovic@f.bg.ac.rs

Violeta Orlović Lovren, PhD, Prof., Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

Aleksandra Pejatović, PhD, Prof., Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, apejatov@f.bg.ac.rs

Miomir Despotović, PhD, Prof., Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, mdespoto@f.bg.ac.rs

relevantna kot tudi vplivna. Trenutni študijski program na Oddelku za andragogiko na Univerzi v Beogradu je opisan na ravni dodiplomskega, magistrskega in doktorskega študija. Prek analize magistrskih in doktorskih del ter objavljenih znanstvenih prispevkov ponuja članek vpogled v problematiko in tematike na tem področju. Rezultati potrjujejo vpliv in relevantnost andragogike v Srbiji, hkrati pa nakazujejo možnosti njenega razvoja v prihodnosti. Ker obranja svoja osrednja načela in celostni pristop, lahko andragogika opravlja pomembno vlogo pri premostitvi vrzeli med preteklostjo in sedanjostjo, pripelje do revitalizacije izobraževanja odraslih in narekuje usmeritev discipline tako v Srbiji kot zunaj nje.

Ključne besede: *andragogika, izobraževanje odraslih kot znanost, Srbija, profesionalizacija izobraževanja odraslih*

INTRODUCTION

Adult education, despite all its criticisms and uneven development, is a field that flourishes and finds its place and expression in diverse contexts. In contrast, the science of adult education, particularly as defined through the concept of andragogy, experiences ups and downs. The contemporary era is witnessing a crisis in andragogy that brings back old questions regarding its meaning and the concept of andragogy, thus necessitating an analysis of the factors contributing to this situation. As education is always highly contextualised and global trends are refracted through national or local lenses, this paper focuses on the developmental path of andragogy in Serbia, examining the supporting and hindering factors in its development.

The paper examines the evolution of andragogy in Serbia since the mid-20th century, with a specific focus on the intricate relationship between science, policy, and practice. Particular emphasis is placed on the process of professionalisation, which is deeply interconnected with the science of adult education. A robust scientific foundation provides the knowledge, evidence, and expertise necessary to enhance the quality, effectiveness, and credibility of adult education practices. Professionalisation, on the other hand, supports the ongoing development, recognition, and advocacy of this field. Through professionalisation, the scientific discipline gains status and recognition within the academic community, which is crucial for further advancements in scientific research. Additionally, professionalisation enables the establishment of standards, ethical guidelines, and professional practices that contribute to methodological rigor and the validity of research in the field of adult education. Thus, professionalisation supports knowledge construction, the dissemination of scientific findings, and the advancement of theoretical and practical understanding in the field of adult education.

Hence, the paper provides insight into the potential and influence of professionalisation in facilitating the scientific advancement of adult education in Serbia, as well as the reciprocal impact between the two. Considering the university as a convergence point for both scientific inquiry and professionalisation, the analysis delves into the role of the Study Group and the Department of Andragogy at the Faculty of Philosophy, University

of Belgrade. It aims to elucidate the scientific progression of the field within a dynamic political and economic landscape, providing an understanding of its development.

The study employs a mixed-methods approach, incorporating historical analysis, qualitative data analysis, and literature review. Firstly, a historical analysis of andragogy in Serbia is conducted, tracing its development in relation to the political, social, and economic context. This analysis serves as a foundation for understanding the evolution of andragogy in the country.

Furthermore, qualitative data analysis is conducted, focusing on the work of the Department of Andragogy, including the examination of topics covered in the research work and master's (MA) and doctoral (PhD) theses. This analysis provides insights into the research trends and areas of emphasis within the field, shedding light on the scientific progression of andragogy in Serbia.

Additionally, a literature review is conducted analysing articles published in the relevant journals. This review helps to identify and explore the relationship between andragogy as a science in Serbia and the professionalisation and practice of adult education. By synthesising existing research, the study provides a comprehensive overview of the current state and future prospects of andragogy education in Serbia.

Overall, this multidimensional methodology offers a holistic understanding of the historical development, scientific advancements, and the reciprocal relationship between andragogy as a science and the professionalisation of adult education in Serbia.

ON THE WAVE OF INTERNATIONAL ASCENT

The conceptualisation of andragogy as a scientific field devoted to adult education occurred during a significant surge in the recognition of adult education as a global phenomenon. The inaugural international conference on adult education (CONFINTEA) held in Denmark in 1949 paved the way for this rise, while the second conference in Montreal in 1960 demonstrated the global recognition of adult education as a significant factor in both individual and societal development. Yugoslavia's role in the global political landscape, particularly its involvement in the Non-Aligned Movement and its high international reputation, bolstered this development and thrust Yugoslavia into the forefront of defining the scientific field that would study this phenomenon.

While the international scientific discourse on adult education gradually unfolded, Franz Pöggeler “discovered” the term *andragogy* (coined in Germany in 1833 by A. Kapp and employed in Weimar Germany by W. Picht and E. von Rosenstock) and published *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung* in 1957. Soon after, in 1966, a seminal work titled *Osnovi andragogije* (Foundations of Andragogy; Samolovčev et al., 1966) was published in Sarajevo by the Yugoslav Institute for Textbooks. The publication featured contributions from various Yugoslav authors. In the preface, the authors emphasized that the development of andragogical theory was the result of intensive educational

work with adults over the past decade, vibrant practice, and the emergence of new professionals. They defined andragogy as a distinct area within the general science of education and upbringing, surpassing the previous perception of adult education as a mere extension of formal schooling and somewhat narrow understanding of andragogy as an art, approach and method of teaching adults, as espoused by, for example, M. Knowles (1980).

This new understanding of andragogy broadened the scope beyond the notion of adult education as a mere continuation of formal schooling. It recognised andragogy as a field encompassing both theory and practice, rooted in the comprehensive understanding of adult education. This shift marked a significant milestone in the development of andragogy as an independent discipline and contributed to its establishment as a recognised scientific field on both regional (e.g. Slovenia, Croatia) and international (e.g. Germany, the Netherlands) levels.

The subsequent dynamic development of the country in the 70s brought about an intensification of research and further work on establishing andragogy as a scientific discipline. Numerous studies were published (e.g., Pastuović, 1978; Samolovčev, 1976; Samolovčev & Muradbegović, 1979; Savićević, 1975) and a whole range of prominent individuals in all the republics of former Yugoslavia not only laid strong foundations for andragogy as a science but also spread its fame worldwide. Yugoslavia's international engagement in the United Nations (UN), its organisation for education, science and culture (UNESCO), and the Council of Europe opened up possibilities for popularising and globally disseminating the concept of andragogy – a scientific discipline perceived as distinct from pedagogy, with a diverse system of sub-disciplines. Its specific position in relation to the Iron Curtain in Europe (between East and West, leader of the non-aligned movement, etc.), enabled the expansion of the concept of andragogy both to the East (Russia, Poland, Czech Republic, Hungary...) and to the West (the Netherlands, Germany...), leading to the establishment of chairs and organisational units dedicated to andragogy in various political and economic contexts.

In Serbia, the work of B. Samolovčev was continued by D. Savićević (see the reference list), culminating in the establishment of the Study Group and Chair for Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, in 1979. This Chair (later Department) became a breeding ground for professionals and a catalyst for dynamic research, fostering a high level of professional awareness and attracting a large number of dedicated individuals. In doing so, it solidified the scientific discipline of andragogy, providing it with a research foundation and academic dignity.

TO THE EDGE AND BACK

The dissolution of Yugoslavia, accompanied by wars and severe economic decline, posed a significant threat to undermine the advancements made in the discipline of andragogy in Serbia. On the one hand, the scientific foundations of andragogy were at risk due to the collapse of practices and institutions, which jeopardised the credibility of scientific

endeavours. On the other hand, in Europe, there was a tendency to disassociate andragogy from its academic merit, associating it solely with Yugoslavia and with communism – a defunct nation and a discredited ideological system. Consequently, andragogy experienced a significant setback, leading to its decline in many countries. This decline was accompanied by a resurgence of the older concept of the pedagogy of adults, which considers adult education as a research subject within pedagogy. In this perspective, pedagogy becomes an overarching concept and science that encompasses the study of education and learning across all age groups.

In Serbia, andragogy experienced a fate aligned with that of the country. During the latter half of the 1990s, Serbia faced isolation and international sanctions, which had a detrimental impact on both the practice of adult education and the scientific discipline of andragogy. For example, Serbia did not participate in the UNESCO International Conference on Adult Education (CONFINTEA V) held in Hamburg. Notably, Slovenia and the former Yugoslav Republic of Macedonia (FYROM) sent substantial delegations, while Croatia had a single representative (UNESCO & UIE, 1997). The prevailing political, economic, and social circumstances in Serbia dismantled the existing system, leaving the practice of adult education and andragogy with little chance of survival.

However, andragogy as a scientific discipline managed to sustain itself thanks to the resilience, scientific rigor, and international network established by the Department of Andragogy prior to the 1990s. Through individual channels, information regarding European and global trends in adult education reached Serbia, fostering the exchange of publications and facilitating the exchange of professors and researchers. For instance, in 1996, amidst demonstrations against the ruling regime, influential figures such as Peter Jarvis and Franz Pöggeler visited Belgrade, providing support not only to andragogues but also to the engagement of democratically oriented citizens in Serbia.

This challenging period can be regarded as an unintended experiment, demonstrating the possibility of nearly losing an adult education system within a country while preserving the intellectual rigor of scientific thought. In the context of Serbia, andragogy became a vital link between past achievements and the establishment of a new beginning. It played a pivotal role in the construction of a novel adult education system during the nascent stages of democracy, facilitating a rapid period of reconstruction and the effective application of knowledge that had been acquired by developed European countries in the interim.

THE ERA OF NEW HOPE: FROM 2000 ONWARDS

The agony of the country's disintegration, war, and international isolation came to an end in Serbia in the year 2000. However, until then, the economy, the entire scientific research sector, and the education system, including adult education, had suffered significant devastation. Adult education had been completely marginalised in education policies, and within the legislative framework, it had been reduced to literacy and basic education. The

system of formal education had become almost inaccessible to adults, as a large number of institutions and organisations, programs and activities related to non-formal education and adult learning had been discontinued, and adult participation in education and learning had been reduced to a minimum. This undermined the efforts for the further development of andragogy as a science, as well as scientific research of adult education and learning, particularly the university training of professionals (andragogues) to work in this field.

The period from 2000 onwards marks a significant turning point for andragogy in Serbia. Following a period of isolation and international sanctions, Serbia experienced political changes that opened up new possibilities for the development of adult education and andragogy as a scientific discipline.

With the establishment of a democratic government (*Democratic Opposition of Serbia – DOS*), Serbia embarked on a path of political and economic reforms, which also had implications for the field of education. Efforts have been made to revitalise and enhance the system of adult education in Serbia, recognising the importance of lifelong learning and the role of adult education in personal and societal development. In this endeavour, andragogy has become a necessary partner. The staff – teachers and associates of the Department of Andragogy at the Faculty of Philosophy – saw this as an opportunity for the revitalisation and development of the concept of andragogy, scientific and professional research in adult education, and university training of andragogues for work in this field. There was a clear belief that intensifying scientific production, particularly revitalising and developing the practice of adult education, are fundamental conditions for the revitalisation of andragogy as a science and university discipline.

During this period, several key developments took place. The Study Group and The Department of Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, continued to play a central role in advancing andragogical research, education, and practice. The department served as a hub for professionals, researchers, and dedicated individuals, fostering a vibrant and dynamic academic environment. International collaborations and exchanges flourished, enabling the transfer of knowledge and best practices from European and global contexts. The academic community contributed to the advancement of andragogy through research and publications. Numerous studies were conducted, focusing on various aspects of adult education, including instructional methods, curriculum development, civic education, lifelong learning strategies, etc. These research efforts aimed to enhance the theoretical foundations of andragogy and provide evidence-based practices for adult educators. In the period from 2000 to 2004 alone, in addition to a large number of papers published in domestic and international journals, 12 monographs covering various areas of adult education were published (Alibabić, 2002; Bulatović, 2001, 2002; Despotović, 2000; Kulić & Despotović, 2001; Ovesni, 2001; Roeders, 2003; Savičević, 2000a, 2000b, 2002, 2003, 2004). These significant contributions, representing a building upon of the best traditions of andragogy developed in former Yugoslavia, have led to the establishment of the renowned Belgrade Andragogy School. It represents a general,

comprehensive scientific discipline that encompasses all areas and forms of adult learning and education, fostering the development of professionals with a broad range of knowledge and skills, employable across diverse sectors.

The work on revitalising the practice of adult education also involved the active participation of teachers and associates from the Department of Andragogy in shaping a new national policy in this field, as well as engagement in various state bodies, commissions, working groups, national and international projects. This engagement encompassed diverse areas, as shown in Table 1.

Table 1

Diverse areas, types of engagement and activities by teachers, staff, and associates of the Department of Andragogy, Faculty of Philosophy

Field of engagement	Types of activities and achieved results
Creation of a relevant strategic framework for the development of adult education	During the period from 2001 to 2012, three strategies for the development of adult education (2001, 2007, 2012) were adopted, which projected the goals for the development of adult education in Serbia, along with the necessary measures and activities to achieve them. These strategies treated adult education as a key instrument for socio-economic development and created the necessary foundation for scientifically and professionally grounded adult education, as well as the overhaul of the existing legislative framework.
Overhaul of the legislative framework	The first step in constructing a relevant legislative framework was the adoption of the overarching Law on Non-University Education and the subsequent adoption of the Law on Adult Education. The initial version of the law was adopted in 2013, providing systematic regulation of the organisation and implementation of various types and forms of adult education. Based on this law, a number of sub-legal acts were enacted, among which those governing the activities of publicly recognised education providers and the procedure for the recognition of prior learning are particularly important.
Promotion of adult education and professional strengthening	Within various civic initiatives and the establishment of non-governmental organisations, the Adult Education Society was founded in the year 2000, marking the "beginning of a renaissance of professional association and networking" in the field of adult education (Savićević, 2006, p. 328). Over the course of more than 20 years, the Society has organised a vast number of activities, including seminars, consultations, conferences, diverse training programs, scientific and professional gatherings, study trips, book publications, and more. Particularly significant were the activities aimed at popularising andragogy and adult education, such as the Education Festival, which the Adult Education Society has consistently organised and supported for two decades.

Field of engagement	Types of activities and achieved results
Engagement in international activities	The exchange of experiences and the affirmation of the Belgrade Andragogy School and adult education at the international level, as well as the implementation of European and international practices in Serbia, have been key aspects. This includes participation in CONFINTEA conferences, membership and active engagement in organisations such as the European Association for the Education of Adults (EAEA) and the International Council for Adult Education (ICAE), exchange programs for professors, students, and researchers with numerous European universities, and more. These international activities have played a significant role in fostering cross-cultural learning, sharing best practices, and enriching the field of adult education in Serbia.
Implementation of applied projects	After the year 2000, several complex EU projects in the field of adult and vocational education were successfully implemented in Serbia. Through these projects, the practice of adult education in the domains of basic and non-formal vocational education was established and enhanced. Key achievements include: <ul style="list-style-type: none"> • The establishment of a fundamental institutional framework for the development and management of vocational education for adults. This framework includes bodies such as the Council for Vocational Education and Adult Education, the Center for Vocational Education and Adult Education, the Agency for Qualifications, and the Qualifications Council, among others. • The development of a functional system for basic adult education, non-formal vocational education, and recognition of prior learning. Standards were developed for institutions, educators, adult education programs, and procedures for the recognition of prior learning. As a result, a significant number of schools and other organisations (500) were able to engage in the field of adult education.

Numerous projects have enabled the swift and direct application of scientific knowledge in practice, the validation of theoretical approaches and concepts, and have provided material for numerous research studies and publications, both scientific and professional in nature.

Until the 1980s, science in Serbia led the practice of andragogy (Savićević, 2006) and maintained a strong collaborative relationship with it, even playing a salvaging role during the challenging period of the 1990s. However, since 2000, there has been a shift, with practice taking the lead over science. This shift indicates a significant interdependence between andragogy as a scientific discipline and the practical field of adult education, which holds great importance for this relatively young field of study.

Numerous periods of crisis, ups and downs, albeit reluctantly, have expanded the range of problems that adult education in Serbia has had to address. These experiences have

further solidified the perception of andragogy as a comprehensive scientific discipline, avoiding reductionism and fostering the exploration of new research areas to address emerging issues.

Despite the challenges posed by transitional periods and the need for continuous adaptation, the scientific discipline of andragogy in Serbia has demonstrated resilience and determination. Through the collective efforts of scholars, practitioners, and policymakers, andragogy has managed to overcome many obstacles and remain a relevant and influential discipline in the educational landscape.

ANDRAGOGY AND PROFESSIONALISATION AT THE UNIVERSITY OF BELGRADE

The professionalisation of andragogy is intricately linked to its advancement as a scientific discipline. This relationship assumes crucial significance, especially considering that andragogy emerged relatively late. In Serbia, there exists a strong bond and profound interdependence between the science of adult education, andragogy, and the professionalisation of the field. This bond has facilitated progress, even in highly challenging social circumstances. Thanks to its international connections and the aforementioned interdependence, andragogy enjoys a commendable social reputation and holds significant academic prestige within the university. In fact, its members are often selected for high positions within the university structure.

Furthermore, andragogy has established a reputable presence in the public sphere and enjoys recognition from various stakeholders. For instance, the Ministry of Education, Science and Technological Development has long recognised the importance of adult education, as evidenced by the dedicated position of an Advisor for Adult Education within the Ministry. Additionally, many andragogues hold important social roles and positions in various institutions such as the National Employment Office, National Academy for Public Administration, and National Council for Vocational Education. Moreover, the Department of Andragogy continues to expand and currently comprises over 20 academics.

Since its establishment in 1979, the Department of Andragogy kept all three academic levels: undergraduate, master's, and doctoral. The Andragogy study program offered at the Faculty of Philosophy in Belgrade is unique in Serbia, representing the only full undergraduate program in Andragogy across the former Yugoslavia region.

The formulation of goals for undergraduate, master's, and doctoral studies reflects a commitment to ensuring the continuous development of professionals in the field. These goals encompass the increasing complexity of competencies and the fostering of independence for practical and research work, as well as engagement in various areas of practice and study. The undergraduate program aims to provide students with the knowledge, abilities, values, and skills necessary for professional work in the field of education and adult learning, while also preparing them for further education and professional development. Building upon the foundation of the undergraduate program, the master's level curriculum is designed to develop both general and specific knowledge, abilities, and skills

required for the independent performance of andragogical tasks and research work in the field of adult learning and education. At the doctoral level, the program aims to equip students with the knowledge, skills, and competences necessary for theoretical-analytical, critical-research, and innovative-practical action and work in the field of adult education, as well as the practice of adult learning and education (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2023a).

Through its comprehensive and progressive program structure, Andragogy at the University of Belgrade continues to evolve and address the emerging challenges in the field, contributing to the development of competent professionals capable of advancing the theory and practice of adult education. The study curriculum of Andragogy at the University of Belgrade encompasses various andragogic subdisciplines that address both general and specific issues in adult education. At the undergraduate level, the program incorporates content from related disciplines such as psychology, philosophy, sociology, history, and others. Collaboration with colleagues from different departments within the Faculty of Philosophy allows for the integration of these disciplines into the program, offering mandatory and elective courses that provide students with a solid foundation in understanding andragogy and the broader scope of social sciences and humanities. This integration reflects the theoretical and conceptual diversity within the field (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2023a).

Examining the master's and doctoral study programs across three accreditation cycles (2009, 2014, and 2021) showed that elective courses from other departments, primarily psychology and philosophy, were included in the earlier cycles. However, in the 2021 program, the courses at both levels focused exclusively on andragogy. This shift in orientation towards specific andragogic areas of study and practice after the undergraduate level aligns with the decision to enhance the expertise within the study group of andragogy. The decision was supported by the increased capacity of the staff and the expansion of the areas of study within the group, which has reached a mature stage of development. The curriculum for undergraduate studies was developed based on job descriptions and feedback from employed andragogues. Key professional roles were identified, competencies were defined, and the study program contents were formulated accordingly. The master's program ensures vertical and horizontal continuity from the undergraduate level, while the doctoral program primarily focuses on scientific development and innovative thinking in the theory and system of adult education.

During the development and accreditation of study programs, significant attention is devoted to conducting a comparative analysis of related programs in Europe and worldwide. Notable examples include the Otto Friedrich University of Bamberg in Germany, the Faculty of Arts at Charles University in Prague, Czech Republic (specifically, the Study Program of the Department of Adult Education and Personnel Management), and the Faculty of Arts at the University of Ljubljana in Slovenia (Studies in Pedagogy and Andragogy). The analysis of these programs aims to capture essential trends, explore theoretical and methodological issues, conduct in-depth studies of specific areas within

adult education, and cultivate a high level of professional competence required for work in this field (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2014/2021).

Considering the cited sources, emerging scientific trends, and the demands of contemporary society, the Andragogy program at the Faculty of Philosophy in Belgrade has introduced specific domains that are crucial to the profession of andragogue. These domains were not previously included in the curriculum but are now offered as compulsory or elective subjects. Examples of these new subjects include Analysis of the Needs for Knowledge and Skills, Philosophy of Adult Education, Leadership and Management in Adult Education, Curriculum Development in Adult Education, Career Guidance and Development of Adults, Education of the Elderly, Activism and Civic Education in Adult Education, Counselling in Adult Education, University and Lifelong Learning, and Environmental Adult Education.

A survey conducted in 2020 among andragogues who completed undergraduate, master's, or doctoral studies at the Department of Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2023b) revealed high ratings (on a Likert-type scale) for the quality of these programs, with scores above 4 for all three levels. The programs received the highest ratings for their contribution to critical and analytical thinking, problem-solving skills, clear communication of ideas, and preparation for independent work. The acquisition of practical knowledge and the applicability of acquired knowledge in practice received the lowest ratings. Master's-level andragogues gave slightly lower grades, while PhDs in andragogy expressed the highest satisfaction. Although the sample size included 36 out of 60 invited respondents, these results indicate the need for better integration with the professional field during the course of studies. In response to these needs, the introduction of mandatory practical experience in the master's program in the latest accreditation (2021) aligns with the expressed expectations of andragogues in practice. The high satisfaction expressed by PhD students with their studies, combined with the overall contentment of all respondents regarding the development of critical thinking and general knowledge, likely stems from the doctoral program's emphasis on critical reflection and an innovative approach to the adult education system (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2023).

In the wake of significant socio-political changes, the growing recognition of the role of andragogues and adult education in Serbia can be attributed to recent legislative developments, such as the Act on Adult Education and the National Qualifications Framework, as well as reforms within the adult education system and improved employment prospects. The continuity of the Andragogy study program at all three levels of education has played a crucial role in fostering this recognition.

Research conducted on the professional self-identity of individuals working in adult education in Serbia, including interviews with both andragogues and professionals without formal andragogy education, indicates that pursuing a university program in andragogy "leads to a stronger professional self-concept" (Staab, 2019, p. 19). Studies on

professionalisation in adult education in Serbia by Ovesni (2018) highlight that

the discrepancy in the perception of the elements of one's own profession between andragogues and andragogic personnel is primarily traced to basic university education, along with the standardization of professional performance and continuing professional education through mechanisms determined by professional associations. (p. 25)

The enduring presence of undergraduate studies in andragogy serves as a crucial foundation for further professional growth and supplies the necessary professional workforce for driving reform processes and upholding the quality of adult education practice. This aspect holds particular importance for the construction of professional identity and the recognition of andragogues, both from their own perspective and within the labour market and research communities, in Serbia and beyond its borders.

RECENT DEVELOPMENTS IN ANDRAGOGY AND RESEARCH AT THE UNIVERSITY OF BELGRADE

As one of the possible sources for extracting indicators and sets of information to understand the development of the andragogy science in Serbia, we have chosen defended master's theses, defended doctoral dissertations (both defended at the Department of Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade), and published scientific papers from the period of 2000 to 2022 (University of Belgrade, Faculty of Philosophy Archive and Library, 2023). The analysis encompassed: 68 master's theses; 18 doctoral dissertations from the field of andragogy; the journals *Andragoške studije*, *Nastava i vaspitanje*, and *Inovacije u nastavi*, totalling 59 articles; 19 conference proceedings with 114 contributions relating to adult education and learning, published by the Institute for Pedagogy and Andragogy as a scientific unit of the Department; and 31 monographs also published by the Institute (Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, 2023). As sequences for analysis, we selected issues related to adult education that are addressed in the works. For master's theses, master's papers, and articles in journals, we added an additional sequence, which includes the target adult groups associated with the analysed issues.

Most prevalent areas, issues, and topics in the analysed works

We will present the results of the conducted analysis in a tabular format first, depicting the identified areas, issues, and topics (Table 2). Afterward, we will elaborate on the fundamental characteristics of the papers, based on the categories they belong to.

Table 2

Most prevalent issues and topics in the analysed sample of works from the Department of Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Areas	Issues and topics
Learning in adult and older age	Educational needs across different age categories of adults; Various types of learning: self-directed learning, informal learning, transformative learning, e-learning, intergenerational learning, intercultural learning; Transfer in learning; Learning effectiveness; Cognitive efficiency; Cognitive capacities; Learning and the aging process; Barriers to participation in adult education.
Teaching adults	Didactical and methodical approaches; Blended teaching; Online teaching; Teaching in a computer-based classroom; Film as an educational medium in instruction; Multifunctional learning programs; Improvisation as a teaching method; ICT in adult learning and education (social networks, video games...); Training process; Strategies for teaching adults.
Adult education staff and professionals	Competencies of staff in adult education; Professionalisation of the field of adult education; Professional development of staff (teachers, trainers...); Roles of teachers in adult instruction; Management staff in the field of adult education; Transitional periods in professional development; Different systems and models of professional development.
Learning and education for diverse adult target groups	Adults; Employees (including professionals engaged in adult education); Participants in adult education (both learners and instructors); Parents; Students; Women; Members of specific professional groups; Different adult age groups; Directors; Managers; Individuals with physical disabilities; Formerly incarcerated individuals; Military and police personnel; Economically disadvantaged adults; Adult migrants and immigrants...
Adult education policy and system	Global adult education policy; European adult education policy; Regional adult education policies; Institutional and organisational foundations of adult education; Adult education strategies; Adult education system; Legal regulations of adult education; Ideology and adult education; Financing of adult education.
Adult education and the world of work	Learning society; Competencies and key competencies; Lifelong career counselling and guidance; Organizational subculture; Business performance; Entrepreneurship; Employment and unemployment; Labor market trends; Negative effects of work; Influence of organisational culture on learning; Human resources (a range of subtopics).
The role of learning and education in different domains and contexts	Different preferences and behaviours in adulthood; Family (family planning, parental support to children); Sustainable development, Environmental activism; Health; Health literacy, Participation in recreational activities; Democratic citizenship, Global citizenship, Activism; Power relations in adult education; The technology of self; Liminal space and adult education.

Areas	Issues and topics
Different aspects of quality related to adult learning and education.	The impact of education on quality of life; Quality of leisure time and education; Quality system in adult education; Relevance of educational programs; Efficiency and effectiveness of adult education; Evaluation of education; Learning achievements...
Specific areas	Historical topics; Contemporary social trends and adult education; Comparative analyses; Methodology related to different types of research in andragogy; Epistemological foundations of adult education.

The identified areas, issues, and topics indicate a wide range of coverage. Their diversity suggests that adult learning and education are examined in various contexts, taking into account numerous elements and aspects.

The main characteristics of different categories of the analysed works

Examining the works of the department's staff based on their respective categories has allowed us to highlight their specific characteristics within each category.

The first group of works consists of *master's theses*. Although master's theses may not fall strictly within the category of scientific papers, they are nonetheless the result of intensive work with a mentor and serve the purpose of strengthening the research competencies of andragogues who are still at the early stages of their professional development. Both the identified research problems and the target groups covered in the domain of master's theses indicate the diversity of themes and issues, as well as the relatively even representation of multiple andragogical disciplines. It is worth noting that the final selection of problems and target groups represents a compromise between the students' interests at this level of study, guidance from mentors, and the availability of target groups for research.

The topics explored in *doctoral dissertations* indicate a higher level of complexity in the research problems examined. Due to their comprehensive and intricate nature, the research problems addressed in these dissertations transcend the boundaries of individual disciplines within andragogy. In fact, the innovative approaches and valuable findings they yield are welcomed and embraced by various disciplines, contributing to the enrichment of andragogy as a whole. This enrichment is primarily a result of the intricate contextual framework in which the research problems are situated and the conceptual constructs they are associated with.

Monographs point to the continuity in the expansion of knowledge within specific domains of andragogy. They encompass diverse areas such as the historical development of andragogy as a science, general andragogy, the theories of adult education organisation, comparative andragogy, the philosophical foundations of andragogy, the methodology of andragogical research, basic adult education, vocational education for adults, university education, and more. The topics and problems explored in these analysed monographs directly contribute to the further advancement of andragogical disciplines. The authors delve into numerous constitutive elements that fall under the broad umbrella of adult learning and education.

Edited collections demonstrate a desire to respond to social events or trends in the field of (adult) education. Recent years (2020–2022) have been marked predominantly by the COVID-19 pandemic, which has been strongly reflected in the selection of issues related to adult learning and education. Two noticeable trends emerge from the analysis: the first relates to examining the impact of the crisis on adult education and the role of adult education in overcoming its effects, while the second focuses on exploring the potential roles of information and communication technologies in adult learning and education.

By analysing articles published in three chosen *journals*, it is possible to identify several trends related to the theoretical and empirical efforts of authors in studying specific topics and issues relevant to andragogy. The identified categories based on the prevalence of research problems within the articles indicate that articles delve thematically, more so than other types of works, into the processes of adult learning and teaching, often providing examples of good practice. When it comes to the teaching process, the focus is primarily on the personnel responsible for its implementation and organisation. A significant number of articles are dedicated to exploring the relationships between adult learning and education and various theoretical constructs.

Although the conducted analysis has its limitations due to several factors, primarily because the analysed problems and target groups are determined by the objectives and/or thematic choices of the journals and edited volumes, especially those associated with scientific conferences and research projects, this analysis provides valuable insights into current trends in theoretical and empirical studies within the framework of the Belgrade Andragogy School.

The research corpus characteristics and trends

The analysis of scientific production reveals both the abundance of published works and the richness of the covered topics and issues related to adult education. Important characteristics of this research corpus can be described as follows:

- Complexity – with regard to the selected contexts and the encompassed and developed concepts (doctoral dissertations and monographs).
- Ability to thematically correspond to current social events and trends in adult education (master's theses and contributions in edited volumes).
- Openness to linking theoretical constructs and concepts with practical developments (esp. articles in journals).
- Inclusiveness of diverse research, encompassing both fundamental and applied, traditional and modern studies.
- Encompassing a wide range of interdisciplinary research and studies that strengthen the legitimacy of andragogy as a science.
- Methodological diversity, including historical, comparative, empirical, and theoretical research.

IN CONCLUSION: ANDRAGOGY IN THE CROSSHAIRS – BATTLING IDEOLOGIES AND PERSPECTIVES

The future development and prospects of andragogy as a scientific discipline in Serbia are heavily influenced by European and global trends. The trajectory of its further advancement will shape both the field of adult education practice and the discipline of andragogy itself, which seeks to study and understand this domain.

Among local factors, the uncertain path of Serbia in European integration processes holds crucial significance. While Serbia, as a typical hybrid regime, aligns itself with European policies, recommendations, and trends, it often does so at a declarative and rhetorical level, rather than implementing them in practice (Popović & Maksimović, 2023). Economic decline and setbacks in democratic processes can have detrimental effects on the development of any scientific field, including andragogy, making it unlikely for it to undertake a role similar to the one it played in the 1990s – bridging the gap between the past and present and leading to the revitalisation of the adult education system. Another symptom that can have a detrimental effect on further scientific development is the massive loss of scientific young talent due to brain drain, which leaves the entire country without a significant number of young, educated, and promising professionals.

The European Union also lacks effective mechanisms to expedite integration processes and guide them towards democratic goals and the practical implementation of best approaches in adult education. Moreover, there is a significant question regarding what the European Education Area will bring to the science of adult education. The term and the concept of *lifelong learning* have almost entirely replaced *adult education*, thereby significantly limiting the potential for further scientific conceptualisation and the development of a dedicated scientific discipline to study this field. While lifelong learning holds value as a concept and philosophy, it fails to delineate a specific sector of education, resulting in a lack of clear research focus and hindering the further professionalisation of this field (Popović, 2021). As this trend of replacing adult education with lifelong learning is embraced by the United Nations (also included in the Sustainable Development Goals; SDGs), there is a risk of losing the professional identity of the field and the scientific discipline, fuelled by global trendsetters.

This trend is further intensified by the tendency to reduce the importance of professional preparation for many jobs, which has detached entry into and engagement in professional sectors from the necessary scientific knowledge and preparation. The previously valued interdisciplinary approach has now blurred the boundaries between sciences, presenting a significant challenge for emerging scientific disciplines. In the context of andragogy, this has led to a decreased formal requirement for highly skilled andragogy professionals and limited opportunities for training semi-professional staff. This process of de-professionalisation and reduced requirements for engagement and employment in the adult education sector can have adverse consequences for andragogy as a scientific discipline, rendering it marginalised within the field of practice and undermining its foundational principles.

Furthermore, the firm definition of scientific disciplines and adherence to high professional standards face challenges due to the prevailing postmodernist discourse entering even the scientific community and academia (e.g., Bloom, 1987; McCallum, 1996; Polemics, 1994). This discourse tends to relativise science, reducing it to one among many paradigms, eroding scientific authority, deconstructing scientific rigor, and disregarding clarity, standards, and methodological grounding. These tendencies, driven by a desire to challenge power structures and outdated scientific models, undermine the prospects of andragogy as a scientific discipline. Instead of scientific principles, they favour subjective reflection and activist principles, introducing arbitrariness into the field. The deconstruction of science and science-based paradigms, driven by postmodernism, has an impact especially on social sciences, including andragogy. Coupled with national and international policies driven by pragmatism, it indicates a regression to a pre-modern era. While this may lead to dynamic yet chaotic development in adult education practice influenced by less visible yet potent interests and power dynamics, it is unlikely to support the scientific reflection of andragogy.

Additionally, neoliberal trends have similar effects on the field (Bowl, 2017; Fleming, 2016; Kopecký, 2011). Alongside the positivist discourse and emphasis on pragmatism, the neoliberal agenda prioritises the applicability of knowledge in the workplace, thereby narrowing the goals and scope of universities. This reductionist approach reduces the role of social sciences and constrains the development of emerging scientific disciplines. In the context of andragogy, neoliberalism poses a significant threat as it may lead to the subjugation of its scientific discourse to practical considerations and vocational training. In Serbia, this trend stands in contrast to the broader, more balanced, and holistic concept of andragogy, which seeks to integrate diverse knowledge and skills, maintain a robust scientific foundation, and uphold fundamental values.

The COVID-19 pandemic has had a detrimental impact on andragogy as well (Alibabić, 2021; UNESCO, 2021). The profound redefinition of learning and education during this period has significantly influenced adult education practices. The widespread shift towards informal and non-formal learning, particularly in online and virtual settings, has relegated adult education to the periphery of formal education systems. These temporary solutions, driven by the influence of educational technology companies, tend to become permanent, undermining efforts to establish adult education as an integral part of the education system. As a result, the responsibility for adult education policies is diminished, placing the entire sector at the mercy of individual enthusiasm, motivation, and even caprice. Within this framework, the need for scientific deliberation, planning based on research insights, and evidence-based practices is diminished.

It is indisputable that every practical domain of human action, encompassing all areas including adult education, deserves to be included within the realm of scientific analysis. These crucial domains require theoretical grounding, systematic reflection, and research-based guidance. Andragogy has already demonstrated its high capacity for fulfilling this important task. Critics of andragogy have primarily voiced their concerns from political discourses and activist perspectives, with less emphasis on substantial

scientific critique. While debates about its exact position within the system of scientific disciplines may exist, the necessity of andragogy as a scientific discipline remains unquestionable. However, what does the future hold for the realistic development of andragogy today?

In light of these challenges, the realistic perspective for the development of andragogy lies in its ability to navigate prevailing trends, maybe even to resist them. Andragogy in Serbia is actively countering these trends by emphasising the concept of adult education instead of lifelong learning and asserting itself as a scientific discipline – an approach that has demonstrated remarkable resilience thus far, although future perspectives remain challenging ones. Efforts are underway to further define and professionalise the field, encompass a wide range of knowledge and skills, maintain a holistic scientific approach, and preserve its core values. Given the high degree of uncertainty in current times, the ultimate outcome of this clash of paradigms remains unpredictable.

REFERENCES

- Alibabić Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Alibabić, Š. (2021). *Život u kriznim vremenima: Andragoški pogledi*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Simon & Schuster.
- Bowl, M. (2017). *Adult education in neoliberal times: Policies, philosophies, and professionalism*. Palgrave Macmillan Cham.
- Bulatović, R. (2001). *Vrednovanje obrazovnog ponašanja odraslih*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Bulatović, R. (2002). *Andragoški zapisi*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Despotović, M. (2000). *Igra potreba: Andragoške varijacije*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Andragoško društvo Srbije.
- Faculty of Philosophy, University of Belgrade. (2014/2021). *Accreditation material for the study program Andragogy* [Internal document].
- Faculty of Philosophy, University of Belgrade. (2023a). *Andragogy*. https://www.f.bg.ac.rs/en2/andragogy/study_prog
- Faculty of Philosophy, University of Belgrade. (2023b). *Samovrednovanje*. <https://www.f.bg.ac.rs/zaposleni/samovrednovanje>
- Fleming, T. (2016). *Neoliberalism: The implications for adult and higher education*. <https://www.research-gate.net/publication/293652065>
- Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. (2023). *Publications*. <https://www.f.bg.ac.rs/instituti/PEA/publikacije>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge, The Adult Education Company.
- Kopecký, M. (2011). *Foucault, governmentality, neoliberalism, and adult education – Perspective on the normalization of social risks*. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 246–262. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0012-2>
- Kulić, R., & Despotović, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Svet knjige.
- McCallum, D. (1996). *The death of truth: What's wrong with multiculturalism, the rejection of reason and the new postmodern diversity*. Bethany House.

- Ovesni, K. (2001). *Obrazovanje andragoških kadrova: Evropska iskustva*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Ovesni, K. (2018). Professionalisation in the field of adult education and learning in the territory of former Yugoslavia. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 24(4), 19–36. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.19-36>
- Pastuović, N. (1978). *Obrazovni ciklus – Opća metodika obrazovanja zaposlenih*. Andragoški centar.
- Pöggeler, F. (1957). *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Henn.
- Polemics, J. (1994). The postmodernist critique of science: Is it useful? *Journal of the Elisha Mitchell Scientific Society*, 110(3–4), 113–120.
- Popović, K. (2021). Destruktivan pohod celoživotnog učenja. *Obrazovanje odraslih*, 11, 53–78.
- Popović, K., & Maksimović, M. (2023, in press). Hybrid political regimes – The gap between policy and practice of adult education. In M. Milana, P. Rasmussen, & M. Bussi (Eds.), *Research Handbook on Adult Education Policy*. Edward Elgar Publishig.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Samolovčev, B. (1976). *Teorijski pristup elementarnom opismenjanju odraslih: Metodički priručnik uz Početnicu i čitanku za hrvatski ili srpski jezik*. Andragoški centar.
- Samolovčev, B., & Muradbegović, H. (1979). *Opšta andragogija*. Veselin Masleša.
- Samolovčev, B., Zvonarević, M., Tonković, S., Bogdanović, N., Velčić, V., Savičević, D., Jelić, D., Bertoncej, I., Pongrac, S., Filipović, D., Prodanović, T., & Ogrizović, M. (1966). *Osnovi andragogije*. Jugoslovenski zavod za udžbenike.
- Savičević, D. (1975). *Povratno obrazovanje i udruženi rad*. BIGZ.
- Savičević, D. (2000a). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta; Andragoško društvo Srbije.
- Savičević, D. (2000b). *Put ka društvu učenja*. Đuro Salaj – Prosvetni pregled.
- Savičević, D. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Savičević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savičević, D. (2004). *Učenje i starenje*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savičević, D. (2006). *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju; Društvo za obrazovanje odraslih.
- Staab, M. (2019). Professional self-concept of adult education staff in serbia – findings of a qualitative research study. *Andragoške studije*, 2, 9–25. <https://doi.org/10.5937/AndStud1902009S>
- UNESCO. (2021). *Adult learning and education and COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636>
- UNESCO, & UIE. (1997). *Fifth International Conference on Adult Education: Final report*. UNESCO Institute for Education.
- University of Belgrade, Faculty of Philosophy Archive and Library. (2023). *MA and PhD dissertations* [Unpublished material]. University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy.

Amina Isanović Hadžiomerović

QUESTIONING ASSUMPTIONS ABOUT DEVELOPING AN ANDRAGOGY STUDY PROGRAM IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

ABSTRACT

This paper analyses how the key actors involved (university professors, policy makers, and practitioners) perceive the need for launching an andragogy study program in Bosnia and Herzegovina (BiH). Drawing on the social field concept, the central argument posits that the perceptions of the three groups are shaped by their respective positions and interests concerning adult learning and education (ALE). The research methodology includes an analysis of university curricula and qualitative surveys based on the model of the problem-centred interview (PCI). The results show inter-group differences and intra-group congruence. University professors support the idea of launching an independent andragogy study program but have different visions of the implementation model. Policy makers and practitioners show less awareness of the need for such a program and for different reasons. The practitioners' opinion is that the relevant competencies can be obtained through non-formal or work-based learning, while policy makers cite lower interest in studying social sciences.

Keywords: *andragogy, adult learning and education (ALE), andragogy study program, Bosnia and Herzegovina (BiH), social field*

PREIZPRAŠEVANJE PREDPOSTAVK O VZPOSTAVITVI ANDRAGOŠKEGA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA V BOSNI IN HERCEGOVINI – POVZETEK

Članek analizira, kako ključni udeleženci (univerzitetni profesorji, oblikovalci politik in izvajalci) dojemajo potrebo po študijskem programu andragogike v Bosni in Hercegovini. Na podlagi koncepta socialnega polja je postavljena osrednja predpostavka, da na dojetanja vseh treh skupin vplivajo njihov položaj in interesi v povezavi z učenjem in izobraževanjem odraslih. Raziskovalna metodologija vključuje analizo univerzitetnih učnih načrtov in kvalitativnih anket, ki so bile oblikovane po modelu problemsko usmerjenega intervjuja. Rezultati so pokazali razlike med skupinami in skladnost znotraj posamezne skupine. Univerzitetni profesorji podpirajo vzpostavitev neodvisnega andragoškega študijskega programa, vendar si različno zamišljajo njegov izvedbeni model. Oblikovalci politik in izvajalci se manj zavedajo potrebe po tovrstnem študijskem programu iz različnih razlogov. Mnenje izvajalcev je, da je mogoče relevantne kompetence pridobiti prek neformalnega učenja ali učenja na delovnem mestu, oblikovalci politik pa kot razlog za nepotrebost programa navajajo manjše zanimanje za študij družboslovnih ved.

Ključne besede: *andragogika, učenje in izobraževanje odraslih, študijski program andragogike, Bosna in Hercegovina, socialno polje*

Amina Isanović Hadžiomerović, PhD, Asst. Prof., Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, amina.isanovic@ff.unsa.ba

INTRODUCTION

There is an obvious asynchrony in the development of adult learning and education (ALE) as a field of practice and andragogy as an academic discipline in Bosnia and Herzegovina (BiH). The practice of ALE in this country has deep historical roots and has managed to persist despite the challenges posed by turbulent eras in its past. Throughout the centuries, religious groups and national cultural organisations played a vital role in organising ALE in the form of edification activities (Mavrak, 2018). This tradition persisted in other forms of popular education such as literacy courses, and later during the era of industrialisation in the former Yugoslavia, when workers' education was widely spread (Bertsch & Persons, 1980).

Nowadays, ALE in BiH is recognised as the fourth sector of the education system and is regulated by corresponding legislation. Despite a long-standing tradition and recent dynamic development in the sector, andragogy as an academic discipline has remained woefully underdeveloped, with an inadequate historiography, inconsistent and elusive use of the terms adult education and andragogy, and unrecognised disciplinary territory. The initial development of andragogy as an academic discipline in BiH can be traced to the 1970s (Mavrak, 2004, p. 64).¹ However, since that time, andragogy has not managed to outline its *cognitive texture* (Keiner, 2002) in the sense of the differentiation of andragogical terms and concepts from the dominant pedagogical discourse. This has hindered its further disciplinary growth, resulting in scarce research activity and low social impact. This resulted in the struggle of andragogy to gain recognition and establish itself as an academic field in its own right. The idea of developing an independent andragogy study program in BiH has been a topic of interest within academic circles for quite some time, but has never reached the level of a structured discussion in the form of a symposium or a conference, nor has there been any written analysis on the subject. This is a question that requires careful consideration and thorough situational analysis, which this paper intends to offer.

The main research question this paper poses is: How do the key actors in ALE assess the need for an independent andragogy study program in BiH? It is based on the premise that a study program nowadays needs to have political, disciplinary, and social justification, as suggested by Heikkinen et al. (2019). Grounded in Wilkinson's (1991) interpretation of social fields, we expect that the underlying assumptions existing inside the fields of practice, policy-making, and academia will show differences between the groups, but relative congruence within each of the groups. The analysis is based on four sets of data: surveys conducted with representatives of adult education organisations, policy makers, and members of the academic community, along with the analysis of university curricula.

1 Pinpointing the precise academic year of the inaugural andragogy course presents a challenge, primarily due to gaps in the archived records held by the Faculty of Philosophy in Sarajevo. However, examination of the Curriculum of the Pedagogy-Psychology Department, dated April 1977, reveals that Andragogy was included as a subject during semesters VII and VIII (Faculty of Philosophy in Sarajevo, 1977). It is estimated that the introduction of this course occurred sometime between 1973 and 1976.

In the subsequent part of the text, we begin by showcasing the relevant experiences from the wider European context concerning the development of andragogy in the university context. This is followed by a discussion of recent accomplishments in the ALE sector in BiH, which indicate why developing an andragogy study program might currently be needed. Secondly, we define the concept of the field and proceed to outline the methodological framework that is grounded in the qualitative paradigm. We argue that the perception of the need for an andragogy study program in BiH is determined by the social field to which the experts participating in the research belong. This is followed by a presentation and discussion of the data obtained from the four sources.

ANDRAGOGY STUDY PROGRAMS IN THE EUROPEAN CONTEXT

Discussing university programs in adult education across Europe, Egetenmeyer (2010, pp. 37–39) refers to the data from the German Institute for Adult Education showing 19 bachelor's (BA) and 94 master's (MA) programs in nine European countries. The list does not include Slovenia and Serbia, where such programs are also available and encompass a variety of ALE related specialisations. Notwithstanding the limitations of these data, it is indicative that the number of MA programs is significantly larger, reflecting the non-linear educational paths and trajectories of ALE specialists, who have more opportunities to complete BA studies in some other discipline and later orient themselves towards ALE.

Looking back at the beginnings of andragogy at German universities in the 1950s, Faber (2006) outlines the path travelled from a young discipline and a first generation of adult educators to professors in “double disciplines” and to a generation of explicit andragogy professors. At the beginning, the bearers of andragogical academic affirmation were professors with backgrounds in different fields (pedagogy, sociology, psychology, history, political science, and theology), which resulted in diversified perspectives and terminology in relation to ALE. Professors teaching andragogy at that time were motivated by the passion to tackle the problems of ALE that they personally found important. Their activity at that time was “without an academic mandate or an institutional structure” (Faber, 2006, p. 252). Following the 1950s, the academic development of adult education at German universities was led by professors dealing with adult education as part of their main subjects. Further development would lead to andragogy becoming emancipated from being an additional topic within another discipline to an independent discipline in its own right, and professors started to be explicitly identified as andragogy teachers.

On the other side, based on the analysis of disciplinarisation processes in adult and vocational education in Finland, Heikkinen et al. (2019) argue that these processes typically result from relations between actors in academy, politics, economy, and practice, and that they more often reflect power struggles than conceptual or theoretical progress. To address the issue of the agency of different actors and their interests, we introduced the concept of the social field. In his analysis of the relevance of field theory for social sciences, Martin (2003) argues that a social field represents the emergence of social regularities

through the interaction of entities that are positioned in the same space. These entities configure forces and align their actions in the same direction. Wilkinson (1991) further emphasises the importance of shared interests, concerns, experiences, and connections in defining a social field. By considering members of the academic community, practitioners, and policy makers as belonging to distinct social fields, it can be anticipated that different perspectives regarding the necessity of an independent andragogy program will arise. Academic community members are primarily interested in disciplinary development, which enables the social reproduction of knowledge. Practitioners, on the other hand, focus on addressing issues that arise in their day-to-day practice. Policy makers are concerned with allocating social resources and ensuring the functioning of the system.

RECENT DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION IN BIH

A comprehensive overview of milestones with a critical projection of further developments is provided in the *Study on Adult Learning and Education in Bosnia and Herzegovina*, encompassing the achievements of the past 20 years in all areas relevant to the field (Isanović Hadžimerović et al., 2022). It is apparent that adult education is becoming a primarily practice-based field, guided by legal regulations and with limited consideration of its theoretical foundations, resulting in a paucity of research output. Practitioners and decision-makers in some parts of the country were trained in basic andragogical skills, which provided them with the essentials on the distinctiveness of teaching adults compared to teaching children.² A series of other specific training programs was also organised on curriculum development, education management, and the recognition of informal learning, to name the most represented ones. The only glimpse of support for systematic research endeavours and for strengthening the discourse on adult education is represented in the *Journal of Adult Education (Časopis Obrazovanje odraslih)*³ circulating from 2000 as the only andragogical journal in the country with remarkable contributing authorship from the region and beyond.

The domain of research and disciplinary development has remained marginalised, demonstrating weaknesses in taking determined steps towards emancipating andragogy from the well-established discipline of pedagogy. The relationship between the two disciplines could be described in Bright's (1989) terms as "regressive, ill-advised and unprofessional" (p. 6). It seems that pedagogy is content to keep andragogy as its *ancilla*, while andragogy *per se* does not show enough potency to step out of such a relationship.

The suspended disciplinary development of andragogy has become visible in the absence of evidence-based decision-making in matters related to ALE, the low professionalisation level, and the scarcity of qualified educators as well as other specialists to administer processes and implement regulations. We are currently witnessing the total "separation of

2 *Basic Andragogical Training*, a condensed version of the *Curriculum GlobALE*, gained the status of a publicly recognised program by the ministries of education in seven out of the twelve administrative units in BiH.

3 For the journal's website, see Centar za cjeloživotno učenje (2023).

academic from public discourse” (Wagner & Wittrock, 1991, p. 334), where chances for *discourse coalition* are suspended resulting in andragogy’s unfavourable disciplinary position. The missing element that would regulate and institutionalise processes and lead to elevating professionalisation in the ALE sector in BiH is the development of an andragogy study program.

METHODS

Participants and documents

The participants of this research are representatives of ministries of education in BiH or persons who partook in the process of formulating laws and other regulations in ALE, employers of ALE centres, and university professors. The analysed documents include the curricula of the eight public universities in BiH in order to identify the position of andragogical courses at the university level.

There are eight public universities in BiH, all of which provide a teacher training or a pedagogical study program. By scrutinising the curricula available on their respective websites, it was possible to extract data regarding the incorporation of andragogical courses within the academic framework.⁴ Curricula or syllabi at the University of Mostar were not available from the official web site (Faculty of Science and Education in Mostar, n.d.), so the relevant data were extracted from other sources (Timetable, Exam Schedule, as well as from communication with professors teaching at the University). A description of the research participants and the documents included is presented in Table 1.

The participants were selected based on their expertise, their specific knowledge related to adult education, and their position within the domains relevant to the research problem. ALE providers in BiH include a wide range of organisations such as public institutions, private organisations, and NGOs, where ALE is a part of their regular or complementary activities. While these organisations have premises and experience in providing education, public institutions of formal education often lack andragogical competences and methods, and exhibit less ALE-attributed adaptability, inventiveness, and vitality. On the other hand, private organisations struggle to balance market demands and the need to attract learners while upholding educational standards. In addition to adult education, NGOs frequently offer a range of other services and this affects how their ALE programs are oriented.

4 The analysed curricula include:

- Revised Curriculum at the Faculty of Philosophy in Banja Luka (2022), starting from the 2022/2023 academic year
- Curriculum of the Teachers' Faculty at Džemal Bijedić, University of Mostar (2022), from 2015/2016
- Curriculum of Pedagogy at the University of East Sarajevo (2017), from 2017/2018
- Curricula of Pedagogy and Special Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Sarajevo (2023)
- Curriculum of the PhD program in Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Sarajevo (2021)
- Curriculum of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Tuzla (2022)
- Curriculum of Sociology and Curriculum of Security and Peace Studies at the Faculty of Political Sciences in Sarajevo (2019)

Table 1*Description of research participants and documents*

Role(s)	Description	N
Representatives of ministries of education, members of expert groups for formulating laws and other regulations (code: M)	Parts of the country included: Sarajevo Canton, Tuzla Canton, Zenica-Doboj Canton, Una-Sana Canton, Republic of Srpska, West Hercegovina Canton, Posavina Canton, Bosnian Podrinje Canton	10
Employees of ALE centres (code: P)	Members of management structures, administrative staff, trainers	10
Members of academia (code: A)	Academics teaching Andragogy/Adult Education Academics teaching Pedagogy Academics teaching a wider range of social sciences	10
Curricula of educational and wider social sciences at eight public universities in BiH	Curricula of the first, second, and third study cycle	33

Instruments

For the purpose of this research, two separate survey forms were designed and distributed in online form. Thematically, the surveys for the members of the academic community⁵ covered four areas:

- perception of the current status of andragogy as an academic discipline in BiH,
- possibilities for improvement of the current status,
- most suitable model(s) for incorporating andragogy into university study programs, and
- possible rationale for launching a study program in andragogy in BiH.

Surveys for the representatives of ALE providers and ministries of education included⁶:

- assessment of the need for a study program in andragogy in BiH,
- the most appropriate models for a study program in andragogy in BiH, and
- necessary prerequisites before launching a study program in andragogy in BiH.

In order to elicit more specific and structured answers from the members of the academic community, we designed a pre-defined survey that followed the logic of a problem-centred interview (PCI), with the questions serving as a topical guide (Witzel & Reiter, 2012). This decision was made after recognising the potential pitfalls of the interview process (Döringer, 2021) including time limitations, the tendency to avoid explicit answers, and the risk of participants telling accustomed or approved stories. Moreover, since the idea of developing an andragogy study program has been circulating in an informal context for a while, and was never articulated in public discourse, there was a threat that during the interviewing process, the same phrases would be repeated and clear conclusions would not

5 To access the survey, see Isanović Hadžiomerović (2023a).

6 For a survey link, see Isanović Hadžiomerović (2023b).

be reached. To mitigate this risk, participants were given the choice whether or not they wanted their answers to be anonymous. This was a way to overcome the social desirability bias (Piedmont, 2014) specially occurring in relation to the interview partners holding a socially recognised position, for example, of an academic or a ministry representative, which was the case here. We found that none of the representatives from the education authorities and ALE providers wanted their answers to be attributed to them by name, and half of the academic community members also chose to remain anonymous. This suggests that providing survey participants with this option was an appropriate methodological and ethical decision.

An analytical matrix was constructed for curricula analysis containing data on the university, faculty, study program, course titles, course status, semester, number of European Credit Transfer and Accumulation System credits (ECTSs), essential readers and teacher profiles for the andragogical courses.

Data collection and analysis

All participants were contacted individually and invited to take part in the survey. Within the first week, 80% of the invitees filled the survey, and in the second round of reminders, three more surveys were submitted. Following that, we could conclude that data saturation was reached in the sense that informants from all three groups were equally represented (Sandelowski, 1995), so the analysis process was initiated. All surveys were coded with the letter indicating the group they belonged to (see Table 1), along with a number indicating the order in which the questionnaires were submitted to the system. Only the full names of some members of the academic community who authorised their answers will be used when referring to their statements. Since the themes were already defined in the survey, the aim of the thematic analysis was to identify the corresponding codes. This was done using an inductive open coding process.

RESULTS

In the process of the qualitative analysis of the collected data, results on the opinions of all three groups involved in the research, along with the position of andragogy in the study programs in BiH universities, were obtained. The data are structured according to the groups and are presented below.

Position of andragogy in university study programs in BiH

Data showing the presence of andragogy in university study programs, together with the number of courses and the allocated corresponding ECTSs, are presented in Table 2. The obtained data were compared to those from an analysis conveyed seven years earlier (Isanović Hadžiomerović, 2016) in order to identify any potential changes or advancements that may have occurred during the intervening period. Among the eight universities analysed, the University of Bihać and the University of Zenica do not offer separate andragogical courses, while data for the six remaining universities are presented in Table 2.

Table 2

The presence of andragogical courses in study programs at universities in BiH

University	Faculty	Study program	Number of andragogical courses in study cycles			Number of ECTS		
			BA	MA	PhD	BA	MA	PhD
University of Banja Luka	Faculty of Philosophy	Pedagogy	3	2*	4*	12	10*	20*
		Teacher Education	-	1	-	-	2	-
Džemal Bijedić University of Mostar	Teachers' Faculty	Pedagogy	2	-	-	10	-	-
University of East Sarajevo	Faculty of Philosophy	Pedagogy	2	1*	-	6	5*	-
University of Mostar	Faculty of Natural and Educational Sciences	Pedagogy	1	1	-	5	6	-
		Teacher Education	1*	-	-	4*	-	-
University of Sarajevo	Faculty of Philosophy	Pedagogy	4	-	1*	13	-	10*
		Special Pedagogy	2	-	-	10	-	-
	Faculty of Political Sciences	Sociology	1	-	-	5	-	-
		Security and Peace Studies	1	-	-	5	-	-
University of Tuzla	Faculty of Philosophy	Pedagogy	3**	-	-	13**	-	-

* Elective subjects are indicated with an asterisk.

** The program includes one elective subject titled *Industrial Pedagogy* with 3 ECTS and two mandatory subjects, *Life-long Education and Andragogy*, each with 5 ECTSs.

Andragogy is typically studied as part of Pedagogy or Teacher Training programs in the form of one or two introductory courses. The Faculty of Political Sciences in Sarajevo is an exception, offering these courses as part of the programs of Sociology, and Peace and Security Studies. Professor of Andragogy at the Faculty of Political Sciences Haris Cerić suggests that andragogy should not be only limited to teachers' faculties, but that it should find its place in other social sciences and humanities, as well as in natural sciences, medical and technical faculties, wherever students are being prepared for a profession that involves working with adults: "For instance, it would make sense to study andragogy within a study program that deals with the management of any type of organisation (healthcare, police, education, justice, religious institutions, etc.)."⁷

7 Prof. dr. Haris Cerić, survey A08.

In terms of BA studies, andragogy is most often included as a mandatory course, with the exception of the Teacher Training program at the University of Mostar, where it is an elective course in the fourth semester. At the MA level, three universities in BiH offer andragogical courses (Banja Luka, East Sarajevo and Mostar). Andragogical courses are only mandatory in the MA program of Teacher Training in Banja Luka and the Pedagogy program in Mostar. The number of allocated ECTSs for andragogical courses ranges from 5 to 12 in the obligatory program.

Recently, Universities in Banja Luka and East Sarajevo have introduced new electives at the graduate level, while new courses have also been included in PhD programs in Banja Luka and Sarajevo. These courses include the *Theoretical-methodological foundations of andragogical work*, *Theories and models of experiential learning for adults*, *Andragogical didactics*, and *Evaluation in pedagogical-andragogical work* (in Banja Luka). The PhD program at the University of Sarajevo also includes an elective module with an andragogical perspective called *Creativity in a learning society*. This reflects the intention to offer an andragogical orientation to doctoral candidates with a series of electives that span the entire doctoral program.

Most curricula have undergone changes over the past seven years; new courses have been introduced, some have been renamed, the distribution of the number of ECTSs has been restructured. However, the number of andragogical courses and ECTSs allocated to them has not markedly increased. The only visible progress achieved is in the Curriculum of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Banja Luka, which now entails two electives at the MA level and four in the PhD program, with one subject offered per semester. At the Faculty of Philosophy in Sarajevo, andragogical courses have been relocated from the third to the second year of BA studies, with additional practical instruction in both semesters. The aim of this was to enhance students' identification with the field of andragogy at an earlier stage of their studies. However, this initiative remained incomplete as the MA program does not encompass any andragogical subjects. Consequently, andragogy remains reduced to introductory courses, without possibilities for further development and diversification since it is not integrated into the graduate level curriculum. The resulting effect is that fewer students opt for master's theses in andragogy.

The total number of ECTSs allocated to andragogical extramural practice and fieldwork has only slightly increased in Banja Luka and Sarajevo. Professor Mujo Slatina from the University of Sarajevo, one of the pioneers of andragogy in BiH, warns that the current reduced status of andragogy within university programs does not allow it to fully cover all the problems and demands of ALE. In his opinion, andragogy currently lacks serious academic and social status, which has overarching consequences. If an academic discipline "has not optimally progressed and attained the necessary level of scientific development, it will not have the chance for normal, natural participation in multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary processes of high-technology science development".⁸

8 Prof. dr. Mujo Slatina, survey 09.

Essential readers at all universities still include what could be considered classical works in the south Slavic languages: Kulić and Despotović's *Osnove andragogije* (2005), Paus-tović's *Edukologija* (1999) and Andrilović et al.'s *Andragogija* (1985), complemented by other more recent publications specific to certain departments.

In addition to Andragogy and Adult Education, a wider variety of terms appear as course titles. While many of these terms reflect the key concepts circulating in political discourse, they may not necessarily have scientific resonance and disciplinary aspirations. Course titles include terms such as: *permanent education, lifelong learning, lifelong education, professional development, learning society*. Popović (2021) cautions against the uncritical usage of concepts that carry an ideological burden and reflect power plays in the global arena, particularly between organisations like UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development), which each advocate for their own vision of ALE. Furthermore, incorporating such terminology in course titles may not necessarily have the potential to promote disciplinary tendencies and could instead be focused on reinforcing specific, sometimes harmful, discourses.

Teachers of andragogical courses regularly hold posts in pedagogical disciplines and most of them (with one exception) hold a PhD in pedagogy/educational sciences. This reflects a strong bond between pedagogy and andragogy within the country's academic context and resembles the fourth phase of the development of andragogy as an academic discipline in Germany, as identified by Faber (2006), named as professors in "double disciplines". One survey participant, a professor of pedagogy, explained this connection by stating: "Andragogy is close to my academic habitus, and I try to incorporate its perspective in all the subjects that I teach, which are more dominantly pedagogical. I want students to see that pedagogical work also entails andragogical principles."⁹ This effort is a sign of what Andragogy Professor Mirjana Mavrak from the University of Sarajevo describes as andragogy's "implicit presence within pedagogical narrative" and continues stating that even the name andragogy is not sufficiently pronounced in academic discourse and the practical field.¹⁰

Based on the analysis presented, it can be observed that the current state of andragogy only makes it possible to provide students with a basic knowledge of ALE, but a neglectable number of students pursue this field for further development. Thus, there is no natural production of young researchers and scholars, as warned by Academician Adila Pašalić Kreso.¹¹

9 Survey A02.

10 Prof. dr. Mirjana Mavrak, survey no. 06.

11 Acad. Adila Pašalić Kreso, member of the Academy of Sciences and Arts of Bosnia and Herzegovina, survey A03.

Opinions of the academic community

The survey answers of university professors were thematically scrutinised and coded. A summarised overview of the obtained results is presented in Table 3. The overall conclusion is that the professors recognise the need to improve the status of andragogy in BiH. They believe that a separate andragogy program is necessary, but the assumptions on which such a stance is based are different, as is the perception of the most appropriate models.

Table 3

Thematic coding of surveys with university professors

Theme	Codes
Perception of the current status of andragogy in BiH	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolic • Static • Dysfunctional • Institutionally unrecognised • Marginalised in relation to pedagogy • Implicitly present in pedagogical narrative
Possibilities for improvement of the current status	<ul style="list-style-type: none"> • Positioning andragogy within education policy • Develop a separate study program in andragogy • Drawing attention to the necessity and relevance of studying andragogical issues for overall social progress • Raising awareness of misuse in ALE by unqualified persons • Positioning andragogical professionals on the labour market • Funding for launching a study program and engagement of lecturers from abroad • Raising awareness of the relevance of andragogical knowledge in different professions and institutions
Models of andragogy study programs in BiH	<ul style="list-style-type: none"> • Study program in andragogy with some fundamental pedagogical courses in addition to some other courses from other disciplines (e.g. educational management, human resources management), organised as a 3+2 scheme • MA program in andragogy open to all professions and profiles with an obligatory short propaedeutic program and an entrance exam
Rationale for launching a study program in andragogy	<ul style="list-style-type: none"> • Inadequacy of a single course to cover ALE issues • Contemporary challenges of ALE • Needs of personal, civic, social development of adults and necessary educational services • Need for a genuine jurisdiction of the scientific discipline for a specific area of scientific research • Need for competent action in the non-formal education sector

The current status of andragogy in BiH is described as symbolic, static, dysfunctional, institutionally unrecognised, marginalised in relation to pedagogy with only an implicit presence within the pedagogical narrative or serving the purposes of pedagogical work (e.g. in programs of professional development for school teachers). This status is further

elaborated in the context of the influences of actors from the NGO sector who impose the special education approach as a mainstream pedagogical way of thinking. Such an approach hinders the development of other education science disciplines and given that NGO actors are financially supported by international players, below the surface, neoliberal motives dominate over humanistic ones. This further impacts the academic trajectories of young researchers and their readiness to develop within andragogy, “rather than utilising andragogy as a ‘crutch’ or ‘transitional aid’ in achieving personal ambitions in the pedagogical sphere.”¹² Professor Mavrak also points out the fact that the development of andragogy as a discipline is not a priority for the majority of current university teachers in the field of education sciences.

Suggestions for enhancing the status of andragogy in BiH include various measures such as positioning it within education policy documents and allocating adequate funding for its further development, raising awareness of the needs in practice, developing a study program in andragogy, and acknowledging the needs adult learners have for essential skills and competencies. Incorporating the development of andragogy into strategic documents, according to the results, would lead to the definition of needs, relevance, and perspectives of ALE within educational policies, alongside with the conceptualisation of research directions. “The logic that should be followed includes this pattern: education → research-scientific work → social production ↔ learning society”¹³

Thoughts on how the current insufficient presence of andragogy in academic and public discourse could be improved include fostering scientific and professional research and publication, as well as the organisation of symposia, round tables, and conferences. This would facilitate bringing andragogy from the margins to the centre, as Pašalić Kreso puts it.¹⁴ The need for the recognition of the profile of an adult education specialist/andragogue is also cited. When it comes to the models of andragogy study programs in BiH, two positions are being profiled among members of the academic community:

1. introducing BA and MA andragogy programs that would include certain basic pedagogical courses, and possibly courses from other disciplines as a common core, in a 3+2 scheme;
2. MA program in andragogy that can be enrolled in after completing a BA program in any discipline.

Discussing the relationship between pedagogy and andragogy in the context of study programs, Professor Mujo Slatina argues that “the combination of a more developed discipline [pedagogy] with a less developed one [andragogy] can result in one stifling the development of the other, or one dominating the other, which is not uncommon in the educational domain.”¹⁵ Hence the rationale for establishing a separate study program in

12 Prof. dr. Mirjana Mavrak, survey A06.

13 Prof. dr. Mujo Slatina, survey A09.

14 Survey A03.

15 Survey A09.

andragogy, on both the BA and MA levels, with the intention of fostering its further development as a distinctive discipline.

Academician Adila Pašalić Kreso further argues that the ultimate goal should be to develop a distinct and independent study program in andragogy in addition to establishing a professional andragogical association similar to those found in neighbouring countries (e.g. the Andragogical Society of Slovenia, the Croatian Andragogy Society and the Serbian Association of Andragogists). However, considering the current resources available, she suggests the following:

An MA program in andragogy should be established as soon as possible. This would generate, in a relatively short period, the necessary pool of qualified experts and academic youth who would be entitled to contribute to the further development of an independent study program in andragogy, running parallel to pedagogy and potentially including some shared courses.¹⁶

Professor Mirjana Mavrak further elaborates on the practical implementation of an andragogy study program. In her opinion, it should be an MA program open to all, regardless of their BA degree, but with a mandatory propaedeutic program that would be verified by attending a short-cycle andragogy program and a special entrance examination procedure.

In the first 4–7 years of operation, funds will be needed for lecturers from the region, after which the program should become self-sustainable in terms of competent local academic staff. The participation of professors from abroad would give the program an international dimension and foster vertical and horizontal mobility. In Professor Mavrak's opinion, "such a program would educate professionals (holding an MA or PhD) who would be aware of their andragogical identity and committed to developing the discipline."¹⁷ This program can have either a professional orientation (lasting for a year) or an academic one (two years). Priority should be given to courses such as Research Methodology (emphasised in the academic program) and Methodology of Teaching Adults (included in both programs). Her vision of andragogy as an "inclusive discipline" (Mavrak, 2018) appeals for accepting influences of anthropological, psychological, sociological, linguistic and communication knowledge, thus granting the opportunity to future students to think about traditional andragogical concepts in a new way and re-conceptualise their knowledge. Moreover, the inclusive dimension of an andragogy study program would also be achieved by engaging retired andragogy professors and professionals experienced in ALE (from public, private, and NGO sectors). Cooperation between the university and the business sector is needed in an andragogy study program, which the other two research groups also emphasised.¹⁸

16 Survey A03.

17 Survey A06.

18 Surveys P01; P05; P07; P09; P10; M01; M02; M05; M10.

The results of this research show strong support to developing an andragogy study program from university professors, regardless of their affiliation and academic habitus. However, as Professor Cerić notes,¹⁹ one should be aware that the introduction of such a program would be accompanied by a series of challenges, including those related to academic staff, programmatic, procedural challenges and the like. The universities in BiH operate under a legal framework that is characterised by a notable lack of flexibility and adaptability to emerging demands.

The rationale for initiating a study program in andragogy, according to the obtained results, stems primarily from the fact that ALE issues cannot be adequately addressed by andragogy as a single course within the curriculum of another discipline. The challenges of contemporary ALE demand a faster development of andragogy. There is a wide spectrum of research topics that are yet to be addressed and currently remain unrecognised and neglected (e.g. expertise in ALE curricula development is currently much needed). Adults have various needs for personal, civic, and social development, especially with regard to emerging digital and “green” skills. Moreover, there is a need for competent action in non-formal education aimed at improving personal well-being and life in a diverse global world (civic education, media literacy, combating transgenerational trauma transmission, peace education, intercultural education, etc.). It should not be overlooked that the ALE sector currently faces a number of challenges related to quality assurance, which require qualified professionals. As noted by a representative from one of the ministries of education: “Misuses and lack of professionalism in some adult education centres tarnish the reputation of the entire sector.”²⁰

Launching an andragogy study program, according to Professor Cerić,²¹ could also be justified by the long-standing tradition of separate study programs in andragogy in neighbouring countries (Slovenia, Serbia) and further afield (e.g. Germany), as well as the provision of ALE laws in BiH that impose the need for andragogical workers, i.e., experts in adult education programs. Other participants²² pointed to the current demographic situation and the fact that the population is becoming increasingly older, partly due to the migration of young people and partly due to the extension of human life. That is why education for the third age should be affirmed, and thus new employment opportunities could be created.

Findings from the survey with ALE providers

The survey was conducted with 10 ALE providers in BiH using open-ended questions to determine whether they recognised the need for an andragogy study program to improve competencies in ALE practice.

19 Survey A08.

20 Survey M08.

21 Survey A08.

22 E.g. Prof. dr. Mirjana Mavrak, survey A06.

None of the ALE providers surveyed employed a qualified andragogue or an adult education professional. Wider research based on interviews and surveys conducted with 75 representatives from ALE providers revealed that more than 70% of adult education teachers had no prior andragogical training (Isanović Hadžiomerović et al., 2022). It was also interesting to note that positions of ALE coordinators were often filled by persons with qualifications in economy, law, political sciences, social work, etc. One survey response that illustrates this is the following: “I don’t see that completion of a study program in andragogy is a necessary prerequisite for a successful practice in the ALE sector, but it can give it more structure and informed action.”²³

Table 4

Summary of results from surveys with ALE providers

Category	Assessment/description
Assessment of the intensity of the need for an andragogy study program	M= 3.0
The most appropriate model for an andragogy study program	<ul style="list-style-type: none"> • MA program (max. 2 semesters) • Practice oriented program • Part-time studies
Necessary prerequisites	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusion of experts from practice • Innovative curriculum • Adaptations of the National Qualifications Framework • Recognition of informal and self-directed learning

The development of a sustained and well-organised education system is generally believed to hinge on teacher training, and adult education is no exception. In line with this, all laws of adult education in BiH stipulate that ALE providers must furnish proof of their staff’s andragogical competencies with respective certificates in order to obtain official accreditation. However, the fact that there are currently no opportunities for obtaining a formal university diploma in andragogy and a competency framework for teachers in ALE has yet to be established raise a number of questions. Licensing and further professional development requirements in ALE remain unclear, and even practitioners’ awareness of andragogy remains ambiguous: “Andragogical skills are required, but we are more in demand for professionals in subject areas such as design, IT, project management, etc.”²⁴

The legal provision noted earlier does not specify any recognised form of andragogical education and training, which leaves space for providers to organise short seminars for their trainers in order to fill the legal requirement for a minimum of andragogical competencies. Meanwhile, essential competencies are often acquired through self-learning and work experience:

²³ Survey P03.

²⁴ Survey P10.

At the beginning, it would have been very useful for us to have a person on our team who had completed a degree in andragogy. That way, we wouldn't have to learn by doing, but rather we would know from the start how to do things properly. However, now, after all these years of experience, I can say that studying andragogy is not essential for us. I would prefer to send team members to a short training course on a topic that is important to us.²⁵

The survey results show reliance on *informal practitioner knowledge* which tends to disregard the discipline model on the grounds of its claim to objectivity and its generalised and universal character (Usher, 1989), which does not apply to various ALE practical issues. This partially explains the indifference of ALE providers towards the need for an andragogy study program (M=3.0). According to the results, if such a program were to be launched, it should be shorter in duration, practice-oriented, include self-learning and practical work hours, as well as experts from the field. This resembles work-integrated study the most, which is not academic in nature, and does not contribute to disciplinary development. This kind of perspective may present potential threats as it might nurture the perception of andragogy as a semi-profession or even non-profession.

Findings from the survey with representatives from education authorities

There is relative congruence in the results obtained from surveys with employers of ALE providers and representatives of education authorities. The latter also show a tendency towards an indifferent value when it comes to the perception of the need for an andragogy study program in BiH (M=3.2). The representatives of education authorities think that a study program should be organised both on the BA and MA levels. However, the necessary prerequisites, according to them, entail defining legal regulations concerning andragogical professionals and defining their position in the labour market. Some raised concerns about a decreased interest in studying social sciences and humanities observed recently: "The question is whether there will be interested applicants. For several years now, we have been recording a decreasing number of interested candidates for teacher training programs. Some study programs had no enrolled candidates in the last year."²⁶

In BiH, adult education is commonly categorised in the same sector as vocational and technical secondary education. Although this might seem pragmatic due to the presence of vocational education programs for retraining and upgrading, it has limiting implications. Presently, adult education is being encapsulated and restricted instead of being envisaged as a multisectoral entity as outlined in strategic documents.

25 Survey P04.

26 Survey M05.

Table 5
Summary of results from surveys with representatives of education authorities

Category	Assessment/description
Assessment of the intensity of the need for an andragogy study program	M= 3.2
The most appropriate model for an andragogy study program	<ul style="list-style-type: none"> • BA and MA program
Necessary prerequisites	<ul style="list-style-type: none"> • Legal regulations on the profile of persons working in the field of adult education • Adjustment in the nomenclature of professions • Qualified university teachers • Interested applicants

Furthermore, although higher education institutions are mandated to offer lifelong learning programs based on their statutes, adult education law does not acknowledge them as legitimate adult education providers unless they undergo an accreditation procedure according to the adult education law, which is incompatible with the operation of a higher education institution:

In order for an ALE provider to be accredited, it has to apply for the extension of its scope of activities so as to include adult education. This is what all accredited providers have to do, and higher education institutions are not an exception.²⁷

The right question to ask is how the decision-makers in ALE in BiH are supposed to acquire competencies when a program providing such competencies in a systematised and grounded manner does not exist. With andragogy as a discipline in such a marginal position, the ministries of education act as the main regulatory body in the ALE sector; however, their competencies in the very subject seem to be limited and blurred by the logic of the formal education sectors.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The key findings of this research reveal what Heikkinen et al. (2019) described as an “antagonistic division between practice, research and politics” (p. 84). University professors assume that an andragogy study program would help rethink key issues in the practical domain and enable the acquisition of the professional competencies needed to improve its quality. Additionally, they believe that andragogy in BiH deserves an opportunity for the disciplinary development that launching a study program, establishing research activity and international cooperation with colleagues from abroad would provide. Voices coming from the practical domain and policy makers essentially reveal a lack of problem awareness, the capacity to identify and interpret events and processes so as to bring “old

²⁷ Survey M09.

certainties and securities to the breaking point” (Nowotny, 1991, p. 29). This is where the role of the academic community becomes crucial – to initiate critical reflection and galvanise the collective experience of the issues related to ALE so as to open up avenues for new approaches.

While the development of andragogy in BiH might seem to be slower than the actual needs are, a comparison with the wider European context reflects similar incremental processes (Faber, 2006; Heikkinen et al., 2019). This organic and natural sequence of events eventually leads to the conclusion that the development of andragogy as an academic discipline in Germany followed the personal academic trajectories of the professors contributing to the emergence of the field. One of the issues highlighted in the research results is the dearth of clearly profiled and andragogically oriented academics who would advocate for and advance this discipline in BiH.

Karu and Jōgi (2014) note that “implementing and developing curricula for adult educators is an opportunity and a challenge for universities as well as a perspective to ensure systematic and research-based development” (p. 105). The key question here is whether the academic community of BiH has the necessary willingness to face the possible challenges and raise the question of launching an andragogy study program to the level of public debate.

The obtained results confirm the initial assumption showing relative coherence in the attitudes of university professors when it comes to launching an andragogy study program. However, their visions of the most appropriate models are different, which should be further discussed in round tables or thematic symposia. ALE providers’ attitudes also show congruence in the moderate intensity of the perceived need for an andragogy study program, and in their proposition of a practice-oriented MA program. Policy makers are more similar to ALE providers in their assessment of the need for an andragogy program. However, their hesitancy is related to the insecurity regarding the systems’ needs and capacities to respond to the demands that a new study program might bring. This poses a tangible threat, particularly concerning the fragmented structure of educational administration in BiH, characterised by the dispersion of power and responsibilities across multiple levels.

Based on what has been presented in this paper, it is possible to conclude that ALE in BiH has witnessed dynamic development during the past twenty years, but the domain of research and disciplinary development has remained marginalised. This is visible in the absence of evidence-based decision-making, professionalisation and the scarcity of trained educators to administer processes and implement regulations. The present developments in the ALE domain pose demands and requirements for specialised andragogical knowledge, specifically that related to professionalisation, curricula development, quality assurance, and specific teaching approaches and methodologies, to name the most current ones. Currently, andragogy needs stronger support from academic institutions and developing a study program is one way of achieving that. Given the obtained results, it

seems that the time has not yet come for such a project, but serious debates and research should be initiated, inviting colleagues from the region of south-east Europe and beyond to share their experiences. Focused effort should be also put into bridging the gap between the three social fields (academia, ALE providers and policy makers) and defining their common values.

REFERENCES

- Bertsch, G. K., & Persons, K. L. (1980). Workers' education in socialist Yugoslavia. *Comparative Education Review*, 24(1), 87–97. <http://www.jstor.org/stable/1187398>
- Bright, B. P. (1989). Introduction: The epistemological imperative. In B. P. Bright (Ed.), *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate* (pp. 1–12). Routledge.
- Centar za cjeloživotno učenje. (2023). *Časopis Obrazovanje odraslih*. <https://ccu.bkc.ba>
- Döringer, S. (2021). 'The problem-centred expert interview': Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Egetenmeyer, R. (2010). Professionalisation in adult education: A European perspective. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning* (pp. 31–40). Peter Lang.
- Faber, W. (2006). *My way to andragogy – Autobiographical reflections* [Paper presented at the Bamberg-Conference 2006 "How to become an Adult Educator"]. <http://andragogy.net/conference-2006papers/Faber.pdf>
- Faculty of Philosophy in Banja Luka. (2022). *Pedagozija*. <https://ff.unibl.org/pedagogija>
- Faculty of Philosophy in Sarajevo. (1977). *Nastavni plan i program – Studijska grupa: 02 – Pedagogija i psihologija*. Filozofski fakultet.
- Faculty of Philosophy in Sarajevo. (2021). *Treći ciklus studija – doktorski studij iz pedagogije: „Teorije i istraživanja kreativnog odgoja i obrazovanja“*. <https://ff.unsa.ba/files/doktorskiStudiji/21-22/doktorski-studij-pedagogija.pdf>
- Faculty of Philosophy in Sarajevo. (2023). *Oglasna ploča: Odsjek za pedagogiju*. <https://ff.unsa.ba/index.php/bs/oglasna-ploca-ped>
- Faculty of Philosophy in Tuzla. (2022). *Nastavni programi*. <http://www.ff.untz.ba/index.php?page=nastavni-programi>
- Faculty of Political Science in Sarajevo. (2019). *Studiji*. <https://fpn.unsa.ba>
- Faculty of Science and Education in Mostar. (n.d.). *Pedagogija*. <https://fpmoz.sum.ba/pedagogija/>
- Heikkinen, A., Pätäri, J., & Teräshade, D. (2019). Disciplinary struggles in and between adult, vocational, and general education in the Academy: Lessons from Finland. In A. Heikkinen, J. Pätäri, & G. Molzberger (Eds.), *Disciplinary Struggles in Education* (pp. 83–115). Tampere University Press.
- Isanović Hadžimerović, A. (2016). Obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini: Stanje i perspektive, *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju*, 1(1), 319–331.
- Isanović Hadžimerović, A. (2023a). *Upitnik za članove i članice akademske zajednice*. <https://forms.gle/h1Zjv9N1sYJDAdw6>
- Isanović Hadžimerović, A. (2023b). *Upitnik za predstavnike organizatora obrazovanja odraslih i obrazovnih politika*. <https://forms.gle/Ch6myE3pGcrLwwmn9>
- Isanović Hadžimerović, A., Pfanzelt, A., & Pfanzelt, H. (2022). *Study on adult learning and education in Bosnia and Herzegovina*. DVV International; DIE.

- Karu, K., & Jögi, L. (2014). From professional studies to learning experiences – creating learning possibilities for adult educators. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (pp. 105–128). Peter Lang.
- Keiner, E. (2002). Education between academic discipline and profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, 1(1), 83–98. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.14>
- Martin, J. L. (2003). What is field theory? *American Journal of Sociology*, 109(1), 1–49. <https://doi.org/10.1086/375201>
- Mavrak, M. (2004). Odgoj i obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini. *Obrazovanje odraslih*, 4(2), 64–77.
- Mavrak, M. (2018). *Legal socialization program: Adult education manual*. PH International.
- Nowotny, H. (1991). Knowledge for certainty: Poverty, welfare institutions and the institutionalization of social science. In P. Wagner, B. Wittrock, & R. Whitley (Eds.), *Discourses on Society: The shaping of the social science disciplines* (pp. 3–22). Kluwer.
- Piedmont, R. L. (2014). Social desirability bias. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6036–6037). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2746
- Popović, K. (2021). Destruktivan pohod celoživotnog obrazovanja, *Obrazovanje odraslih*, 21(2), 53–78.
- Sandelowski, M. (1995). Focus on qualitative methods: Sample size in qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 18(2), 179–183. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180211>
- Teachers's Faculty at Džemal Bijedić University of Mostar. (2022). *Pedagogija*. <https://nf.unmo.ba/studij/i-ciklus/pedagogija.aspx>
- University of East Sarajevo. (2017). *O studijskom programu pedagozija*. <https://ff.ues.rs.ba/o-studij-skom-programu-pedagogija/>
- Usher, R. S. (1989). Locating adult education in the practical. In B. P. Bright (Ed.), *Theory and practice in the study of adult education: The epistemological debate* (pp. 65–93). Routledge.
- Wagner, P., & Wittrock, B. (1991) States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In P. Wagner, B. Wittrock, & R. Whitley (Eds.), *Discourses on Society: The shaping of the social science disciplines* (pp. 331–358). Kluwer.
- Wilkinson, K. P. (1991). *The community in rural America*. Greenwood Press.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd.

Lucija Tomac, Anita Zovko

PROFESSIONALISATION OF ANDRAGOGICAL STAFF THROUGH A UNIVERSITY STUDY PROGRAMME IN THE REPUBLIC OF CROATIA

ABSTRACT

Despite a rich tradition of institutional adult education and relatively continuous development of andragogical theory and practice, the Republic of Croatia has only adopted strategic and legal frameworks that have created the conditions for the professionalisation of adult education staff in the last twenty years. This paper aims to present the andragogical thought, legislative framework, and andragogy study programme in Croatia. The need for the university education of andragogues stems from research results that indicate many employers prefer highly educated staff in this field. To respond to current needs, the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka is going to implement a University Part-Time Graduate Study in Andragogy programme designed in accordance with ten years of positive experience in adult education in the Republic of Croatia, modern achievements in andragogical theory and practice, and based on the Croatian Qualification Frame.

Keywords: *andragogy, study programme, andragogy in Croatia, professionalisation of andragogical staff*

PROFESIONALIZACIJA ANDRAGOŠKEGA KADRA PREK NOVEGA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA V REPUBLICI HRVAŠKI – POVZETEK

Kljub bogati tradiciji institucionalnega izobraževanja odraslih in relativno neprekinjenega razvoja andragoške teorije in prakse je Hrvaška šele v zadnjih 20 letih vzpostavila strateško in zakonsko ogrodje, ki je ustvarilo pogoje za profesionalizacijo zaposlenih v izobraževanju odraslih. Članek predstavlja andragoško misel, zakonodajno ogrodje in študijski program andragogike. Potrebo po univerzitetni izobrazbi andragogov so pokazali rezultati raziskav, da številni delodajalci dajejo prednost visoko izobraženemu kadru na tem področju. V odgovor na sodobne potrebe bodo na Filozofski fakulteti na Reki izvajali program izrednega diplomskega študija andragogike, oblikovan v skladu z desetletjem pozitivnih izkušenj dela na področju izobraževanja odraslih v Republiki Hrvaški, s sodobnimi pristopi k andragoški teoriji in praksi, ter na podlagi Hrvaškega ogrodja kvalifikacij.

Ključne besede: *andragogika, študijski program, andragogika na Hrvaškem, profesionalizacija andragoškega kadra*

Lucija Tomac, mag. paed., Adult Education Institution Dante, lucija.tomac@ufri.uniri.hr

Anita Zovko, PhD, Prof., Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, anita.zovko@uniri.hr

INTRODUCTION: DEVELOPMENT OF ANDRAGOGICAL THOUGHT IN THE REPUBLIC OF CROATIA

The development of andragogical activities in the Republic of Croatia dates back to the beginnings of the “national enlightenment movement” in the 19th century, which established the assumptions and basic ideas of adult education. The greatest obstacles to the development of andragogical activities in this period can be seen in the semi- and complete illiteracy of citizens (Klapan & Živčić, 2011). Nevertheless, the establishment of Matica ilirska, a literary and cultural society, and the Croatian Pedagogical Literary Council, a professional association of teachers, pedagogues and educational workers, during this period increased the importance of adult education, especially in the form of school improvement.

The interwar period brought various contradictions in these areas due to the action of various socio-political (and ideological) movements that shaped andragogical teaching to a large extent. The restructuring and partial unification of the ideas (which did not exist then in the sense we know them today) of the adult education system focused on teacher training.

As the founders of andragogical thought in the Croatian territories in 1907, Bazala and Štampar can be highlighted. Despite their activities and influence in this field, the importance of distinguishing adult education from pedagogical sciences directed at children and adolescents was first clearly emphasised by Pastuović (1985), who, together with his colleagues, published the university textbook *Andragogy* in the mid-1980s, in which he conceptualised andragogy as a poly-discipline that makes it possible to combine the findings of the main educational sciences on adult education (psychology, sociology, and economics of education) and the development of andragogy into an interdiscipline. The publication of *Andragogy* coincided with the first edition of the *International Encyclopaedia of Education*, which stated that multidisciplinaryity is a fundamental feature of the science of adult education (Husén & Postlethwaite, 1985).

One of the most problematic issues is that Croatian andragogues with a pedagogical background have not even accepted the concept of the andragogical cycle as an essential determinant that distinguishes andragogy from pedagogy, which was first propagated in Croatia by Mihajlo Ogrizović in 1963. According to Ogrizović (1963), the andragogical cycle consists of four phases: the study of educational needs, programme development, programme implementation, and the evaluation of educational outcomes.

The Homeland War (1991–1995) period led to renewed stagnation in the development of andragogical practice and activity in the Republic of Croatia, which resulted in a decrease in the number of institutions and consequently adult education programmes (Ministry of Science, Education and Sport, 2013). Nevertheless, adult education and some of the institutions implementing it managed to overcome the crisis period and the adult education system began to develop again at the beginning of the 21st century. In addition to the existing institutions, private initiatives emerged and private institutions

were established to provide new programmes in formal, non-formal, and informal adult education, all of the forms prescribed in the Adult Education Strategy (Ministry of Science, Education and Sport, 2004). The Strategy itself calls for a legislative framework, statistical monitoring, and financing of adult education in the Republic of Croatia, and includes key information on many different factors such as teachers, evaluation, cooperation, and research.

The period between 1997 and 2007 also saw changes in the institutional framework of adult education. The biggest changes occurred in connection with the development of an education policy based on lifelong learning as part of a knowledge-based society. First and foremost is the establishment of the Agency for Adult Education in 2006, which was merged with the Agency for Vocational Education and Training in 2010 to form a joint agency called the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (hereafter Agency). The Agency is responsible for analysis, development, research, guidance, evaluation, self-evaluation, external evaluation, preparation of standard proposals, professional support, and other tasks in the field of adult education and vocational training (Act on the Agency for Vocational Education and Adult Education, 2010).

Nowadays, the concept of adult education continues to develop and function as a very important component of lifelong learning in the European Union and thus also in Croatia as a member state. The importance of developing quality adult education is evident, for example, in the National Development Strategy of the Republic of Croatia until 2030 (2021), which states that one of the main goals is to “improve the quality and relevance of adult education programmes in order to increase the participation of the adult population in lifelong learning processes”. For more than ten years, Croatia has been hosting the Lifelong Learning Week, organised by the Agency, which takes place all over the country. During this week, many adult education institutions offer free courses and non-formal programmes to create an atmosphere where learning is respected and promoted as a lifelong process.

The aim of this paper is to present the andragogical thought, legislative framework, and study programme in andragogy. Following these aims, this paper covers topics dealing with the legislative framework of adult education and the Croatian Qualification Framework, describes the University Part-Time Graduate Study in Andragogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, and discusses the necessity of formal education of staff working in adult education.

LEGISLATIVE FRAMEWORK OF ADULT EDUCATION AND THE CROATIAN QUALIFICATION FRAMEWORK

At the level of the Republic of Croatia, the system of adult education is determined by the Adult Education Act (2021). The first article of the Adult Education Act defines adult education by formal and non-formal forms of education, while adult education itself is defined as:

the activity of formal adult education carried out by an authorised legal person according to approved programmes in order to acquire and improve competences for personal, social and professional needs and the needs of the labour market, evidenced by a public document issued by a legal person authorised to carry out formal adult education. (Adult Education Act, 2021, Article 1)

In this sense, formal adult education in the Republic of Croatia, according to Article 1, includes “educational programmes conducted in accordance with this Act and other regulations under the competence of other state administrative bodies regulating compulsory education for access to the labour market for a specific profession” (para. 3), while non-formal education includes the:

implementation of non-formal education programmes financed through vouchers from the European Structural and Investment Funds and mechanisms for recovery and resilience that are in line with the occupational standard or set of competences and the qualification standard or set of learning outcomes from the register of the Croatian Qualifications Framework. (Adult Education Act, 2021, Article 1, para. 4)

In the Republic of Croatia, the term adult education refers to all forms of education for persons over 15 years of age. In order to ensure the quality of education, all adult education on the territory of the Republic of Croatia should be based on the principles of ensuring the conditions for quality education and learning in accordance with the needs of personal, social, and economic development, social inclusion, the needs of the labour market, and the elimination of all forms of discrimination against students and applicants, the acquisition of key competences for lifelong learning, education based on learning outcomes, and the responsibility of all stakeholders in the adult education system.

As adult education is inextricably linked to andragogy as a profession, it is important to address the training of andragogues and to determine whether it is of sufficient quality to equip andragogues with the necessary competencies to work in adult education. The problem of training adult education professionals in accordance with the needs of modern society arises in formal or non-formal adult education. Therefore, it is necessary to provide andragogues with andragogical competencies that are specific compared to pedagogical competencies because adult education differs in many areas from children’s education (Kušić et al., 2016).

Until recently, the most that was achieved in the context of trying to profile andragogy while creating a clear distinction from pedagogy was the introduction of a course on adult education as part of the pedagogy degree. In this case, due to the description of pedagogy as a comprehensive theory of education, which also includes adult education, andragogy continues to be understood as part of pedagogy.

Nevertheless, the development of the competence framework for andragogy at the European (Buiskool et al., 2010; Godding et al., 2011) and the national level (Živčić et al., 2013) provided the opportunity to create adequate and effective programmes for training andragogues and thus a clear demarcation between pedagogy and andragogy. In this context, the development of the Croatian Qualifications Framework (hereafter CROQF) played the biggest role. This is a document that regulates the qualification system in the Republic of Croatia at all levels using qualification standards. The standards are based on learning outcomes and are aligned with the needs of the labour market, individuals, and society. The CROQF focuses on learning outcomes rather than the processes by which outcomes are achieved, but nevertheless, it provides the basis for developing an assessment of prior learning.

The educational programmes to acquire a specific qualification should be aligned with the Qualification Standards, following the principles of strengthening competencies for lifelong learning and building a system for the recognition and assessment of non-formal and informal learning (CROQF, n.d.).

The standardisation of qualifications enables the regulation of market demand in the education sector. The CROQF is based on 3 types of qualification use: Qualifications for the labour market, Qualifications for further education, and finally, Qualifications for other purposes (Herceg et al., 2016).

Specifically, the following competences are listed for the occupation of andragogue (CROQF Register, 2019):

1. *Application of theoretical knowledge specific to adult education* – competences implying the implementation of andragogical and pedagogical theory in curricula, then implementation of knowledge from other fields such as psychology, methodology, and didactics in adult education.
2. *Organisation of adult education programmes considering social and economic factors* – involves analysis of educational needs in the local environment, market needs of labour, the usefulness of programme implementation in terms of the labour market, and needs of trainees.
3. *Organisation of the teaching process in adult education* – an outstanding competence that includes the importance of applying different teaching strategies, methods, forms of work and technologies in the teaching process, combining theoretical knowledge in the classroom with the practical part, adapting the programme to the needs of adult participants.
4. *Curriculum design in adult education* – a competence where it is of great importance to consider the institutional, economic and social context when designing the curriculum. The andragogue should consult relevant theories, analyse existing programmes, and finally, maintain cooperation with relevant institutions and ministries.
5. *Quality of teachers' work in adult education* – this competence of the andragogue requires both the placement and preparation of teachers for teaching, and the training of teachers to deliver courses according to the characteristics of the participants.

In addition, this competence also refers to the implementation of professional trainings and efficiency analyses of teachers.

6. *Professional competencies of the andragogue* – for this competence, knowledge, and skills (communicational, organisational, interpersonal and management) of the andragogue. The andragogue should be aware of his own role within the institution and reflect on his work to be able to improve it and thus the adult education institution.
7. *Improving the quality system in the adult education institution* – the andragogue must have developed criteria for the selection of teachers, monitoring and control mechanisms, teaching processes, critical analysis of existing adult education curricula and programmes, collection of examples of good practice, creation of tools for monitoring the quality of the system and the like.
8. *Ensuring a stimulating atmosphere and environment* in an adult education institution requires fostering a supportive environment within the institution.
9. *Administrative work in an adult education institution* – applying legal regulations in all aspects of adult education, implementing laws and other regulations related to the quality assurance system, informing the public about the work of the institution and adult education opportunities, managing andragogical and other documentation, monitoring market conditions.
10. *Conducting research and using the results obtained in professional practice* – andragogues are expected to analyse data collected through research, conduct research projects, conduct qualitative and quantitative research on how to improve the teaching process in adult education, and analyse student outcomes.

In accordance with Croatian law (Act on Higher Education and Scientific Activity, 2017) and legislation, as well as based on the qualification and occupational standard, the study programme Andragogy has been established at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka. Strong support for the design and development of the study programme has been provided by the main national documents (Adult Education Strategies; Ministry of Science, Education and Sport, 2007, 2014; Ministry of Science and Education, 2021) and European Union documents (Adult Education: It is never too late to learn, It is always a good time to learn; Commission of the European Communities, 2006, 2007), which indicate that the effectiveness of adult education is based on the professional competences and moral responsibility of andragogical staff and that the quality of staff is a crucial quality factor, which implies the need for their systematic training at the university level.

The study programme has been designed in accordance with the many years of positive experience in adult education in the Republic of Croatia, modern achievements in andragogical theory and practice (Koludrović & Brčić Kuljiš, 2016) and, above all, in accordance with the Occupational Standard for Andragogue (CROQF Register, 2019) and the Qualification Standard for Master of Andragogy (CROQF Register, 2020), which reflect the needs of institutions and organisations for education and adult education, i.e., the needs of the labour market for knowledge, skills, and andragogical competences in the Republic of Croatia.

UNIVERSITY PART-TIME GRADUATE STUDY IN ANDRAGOGY AT THE FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES IN RIJEKA

University Part-Time Graduate Study in Andragogy is a programme at level 7.1 of the CROQF and is based on the Occupational standard 2359.13.7 Andragogue (CROQF Register, 2020) and qualification standard Master of Andragogy (CROQF Register, 2019). The study programme is conducted as part-time study and has 120 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) credits. The main argument for constructing the programme as part-time is that many potential students may already be working in the field of adult education. In this context, a part-time programme provides the opportunity to work and participate in higher education simultaneously. Upon completion of the programme, the applicant is awarded the title Master of Andragogy.

The main learning outcomes of the programme include (Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, 2021):

1. Determine the theoretical and methodological foundations of andragogy and its connection to other sciences.
2. Identify different concepts of andragogy and European adult education practice.
3. Apply knowledge about the psychological development of adults.
4. Categorise different theories and concepts relevant to understanding adult learning development and its functioning in different fields.
5. Assess the knowledge and skill needs of different categories of adults and the needs of the labour market.
6. Develop adult education plans and programmes in different contexts and fields.
7. Manage the organisation of education and the process of teaching and learning of adults.
8. Evaluate the teaching process and models in adult education.
9. Apply theoretical knowledge in different real adult education settings.
10. Apply the acquired theoretical knowledge in promoting adult education as an integral part of lifelong learning.

The study programme is based on 15 mandatory (Table 1) and 22 optional sets (Table 2) of learning outcomes, modified to correspond to the seventh level of learning outcomes according to the CROQF. Similarly, certain learning outcomes are integrated into some other courses, while maintaining the content dimension.

Table 1*Contents in compulsory learning outcomes*

CONTENTS IN COMPULSORY LEARNING OUTCOMES	
1. History of andragogy	10. Personal and professional development of andragogues
2. Andragogy	11. Professional guidance of teachers and students
3. Management of adult education	12. Administrative tasks in an institution for adult education
4. Developmental psychology of adulthood	13. Internship in an institution for adult education
5. Adult learning	14. Scientific research work in the field of andragogy
6. Andragogical didactics	15. Teaching process in adult education
7. Development of curriculum in adult education	
8. Teaching atmosphere and environment in adult education	
9. Evaluation in adult education	

Note. Adapted from the Curriculum of the Part-Time Graduate Study in Andragogy, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, 2021.

Table 2*Contents in optional learning outcomes*

CONTENTS IN OPTIONAL LEARNING OUTCOMES	
1. Educational policy in adult education	13. Comparative andragogy
2. Didactic approaches to adult education	14. Media on adult education
3. Application of statistics in andragogy	15. Information and communication technology in adult education
4. Methodology of qualitative research in andragogy	16. Reflexive practice in adult education
5. Adult education as a personal and social phenomenon	17. Ethics in adult education; type: optional
6. Lifelong learning in the context of contemporary andragogical theories	18. The role of andragogues in ensuring the quality system in adult education
7. Motivational processes in adult education	19. Methodology of quantitative research in andragogy
8. Management in adult education	20. Learning of vulnerable adult and elderly groups
9. Andragogy of work	21. Contemporary approaches to teaching adults
10. Marketing in adult education	22. Self-evaluation in adult education
11. Education of the elderly population	
12. Penological andragogy	

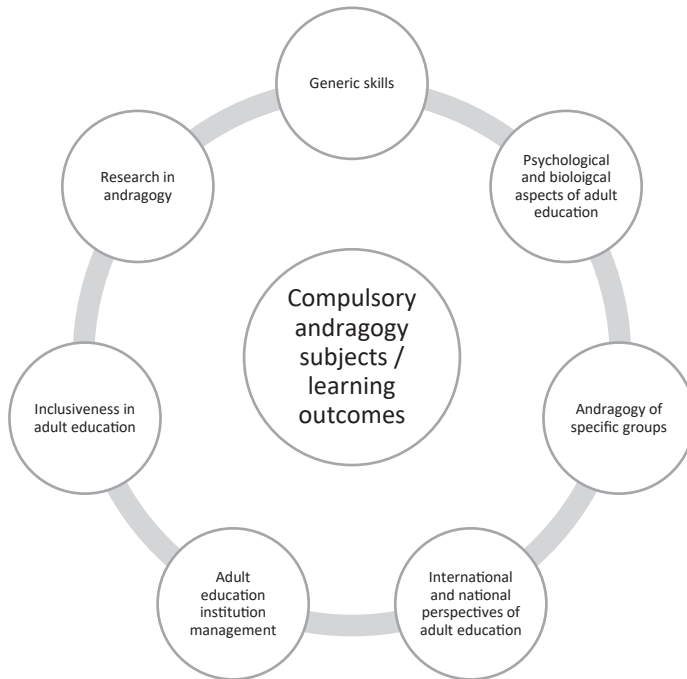
Note. Adapted from the Curriculum of the Part-Time Graduate Study in Andragogy, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, 2021.

Structurally, the study programme consists of four groups of subjects/modules: theoretical (psychological and biological aspects of adult education, andragogy of specific groups), methodological (andragogical research), professional (inclusiveness in adult education, adult education institution management, international and national perspectives of adult education) and subjects and key competences modules (generic skills) (Figure 1). Guided

by the European Commission's idea of developing generic and specific competences (Council of the European Union, 2018), the aim of the programme is to work on the development of both types in order to create a coherent structure of knowledge and its practical application.

Figure 1

Graphic representation of compulsory and elective modules



Note. Adapted from the Curriculum of the Part-Time Graduate Study in Andragogy, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, 2021.

These four subjects are functionally linked and ensure the understanding and exploration of the phenomenon and practice of adult education and learning, as well as the planning, organisation, delivery, and evaluation of adult education and learning. The content of each subject is in line with current practice and trends in adult education, especially if we take into account the development of the eight key competencies of lifelong learning (Council of the European Union, 2018). The sequence of delivery in each course and module is set from simpler to more complex, taking into account the specific interests and needs of the students.

Study structure

The Part-Time Graduate Study in Andragogy lasts four semesters and consists of compulsory courses and a modular structure of elective courses.

The first semester consists of 5 compulsory courses and 1 elective course with a total load of 30 ECTS credits, where the student must choose 3 ECTS credits from the group of internal electives of the Superdisciplinary Competences module. The second semester consists of 4 compulsory courses and 2 elective courses with a total load of 30 ECTS credits, in which the student must choose 8 ECTS credits from the group of internal electives (one course of which must be from the module Psychological and Biological Aspects of Adult Education, the others from the module Andragogy of Target Groups or the module International and National Perspectives of Adult Education). Internal electives also include internal elective activities in which a student can earn a maximum of 4 ECTS credits, of which each activity can bring a maximum of 2 ECTS credits (elective activities have no prescribed number of hours and are not graded, and the holder is the head of the department). After completing the first year, the third semester consists of 5 compulsory courses and 2 elective courses for a total of 30 ECTS points. The student must choose 8 ECTS credits from the group of internal electives (of which one course must be from the module Research in Andragogy and the other from the module Inclusion in Adult Education). Internal electives also include internal elective courses in which a student can earn a maximum of 4 ECTS points, with each course earning a maximum of 2 ECTS points (elective courses have no prescribed number of hours and are not graded, and the holder is the head of the department). Finally, the fourth semester consists of 3 compulsory courses and 2 elective courses with a total load of 30 ECTS credits, where the student must choose 8 ECTS credits from the group of internal electives (one of these courses must be from the Management of Institutions in Adult Education module, the others from the Andragogy of Target Groups module or the International and National Perspectives in Adult Education module). Internal electives also include internal elective activities in which a student can earn a maximum of 4 ECTS credits, of which each activity can bring a maximum of 2 ECTS credits (elective activities have no prescribed number of hours and are not graded, and the holder is the head of the department) (Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, 2021).

Teaching is realised through different methods, techniques and forms of learning (lectures, exercises, workshops, etc.) that enable active learning and the acquisition of knowledge and skills. The students' duties and workload are accompanied by up-to-date literature recommendations for exam preparation, which are aligned with the intended objectives and outcomes of each course. The programme of study also ensures the systematic preparation of students for their thesis within the framework of two courses, thesis seminar, thesis (as a course), and the continuous supervisory work, support and guidance of the teaching staff.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Since andragogical teaching has spread in Croatia since the early 20th century, it can be concluded that this process has not come to a standstill despite numerous political and social changes. Adult education in Croatia is seen more as part of lifelong learning and not only as a compulsory activity. The changes that have taken place in Croatia since

its accession to the European Union have given andragogical teaching more influence and developmental power. The main problem in this area is the adequate education and training of people involved in adult education. Fortunately, Croatian legislators, competent authorities, and professionals at universities and adult education institutions have recognised the need for well-trained staff. These measures and recognition led to an Occupational and Qualification standard for an Andragogue, which formed the basis for the creation of a study programme for future andragogues.

Research conducted by Brčić Kuljiš, Popović, Koludrović, et al. (2015) and Brčić Kuljiš, Popović, Reić Ercegovac, et al. (2016) has shown that employers and teachers prefer andragogical employees with higher education. More than two-thirds of respondents felt that andragogical workers need higher education at level 7 of the CROQF, while to a much lesser extent they expressed the need to acquire qualifications at undergraduate or post-graduate level. It has also been shown that employers and teachers in adult education have a good understanding of the specifics of adult education and the most important competences, apart from the quality of the work of the institution and the quality of the work in the teaching process, they recognised the importance of training and lifelong learning of all stakeholders in adult education, initiative and entrepreneurship, creative thinking and expression, flexibility in work, responsibility, communication and presentation skills, intrinsic motivation of teachers and knowledge of how to motivate students and many others. Andragogue training programmes can lay the foundations for the development of professional and pedagogical-didactic competences such as professional, interpersonal, didactic, motivational, competence in the application of theoretical and practical knowledge, and competence in navigating within heterogeneous groups (Buiskool et al., 2010), which is visible in the structure and planned performance of the newly created study programme.

The importance of promoting the training of andragogues is also shown by the fact that the lack of systematic and quality training of andragogical staff leads to andragogues mostly learning by imitating their more experienced colleagues or following the examples of teachers in their work through their own experiences (Pongrac, 2001) rather than acquiring competencies through education focused on their specific professional needs.

The issue of separating pedagogy and andragogy or combining their views on the educational process is not the focus of this article, but it is important to highlight the fact that only well-trained professionals can work on developing and ensuring quality in any area of education – especially adult education.

REFERENCES

- Act on higher education and scientific activity. (2017). *Narodne Novine*, 131/17.
- Act on the agency for vocational education and adult education. (2010). *Narodne Novine*, 24/10.
- Adult Education Act. (2021). *Narodne Novine*, 144/21.
- Brčić Kuljiš, M., Popović, T., Koludrović, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Reić Ercegovac, I., Ljubetić, M., Tivčić, M., & Vučić, M. (2015). *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih - perspektive tržišta rada*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

- Brčić Kuljiš, M., Popović, T., Reić Ercegovac, I., Koludrović, M., Ljubetić, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Tivčić, M., & Vučić, M. (2016). *Samoprocjena kompetentnosti, motivacije i samoeffikasnosti nastavnika u obrazovanju odraslih*. Hrvatsko andragoško društvo.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Research voor Beleid.
- Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the Commission: Adult learning: It is never too late to learn*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Communities. (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189/1.
- CROQF. (n.d.). *About CROQF*. <http://www.kvalifikacije.hr/en/about-croqf>
- CROQF Register. (2019). *Details of occupational standard: Andragogist*. <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/26>
- CROQF Register. (2020). *Details of Qualification Standard: Master of Andragogy*. <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/21>
- Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka. (2021). *Curriculum of the Part-Time Graduate Study in Andragogy*. Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka.
- Godding, B., Kreft, T., & Read, K. (2011). *Flexi-Path – Vodič za kreiranje profesionalnog portfelja za prikaz visokih kompetencija stručnjaka za obrazovanje odraslih*. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/flexi-path.pdf>
- Herceg, J., Vrcelj, S., & Zovko, A. (2016). Nacionalni standardi za andragoške radnike u skladu sa zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske. In E. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, & A. Varga Nagy (Eds.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (pp. 356–364). Filozofski fakultet Osijek.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon.
- Klapan, A., & Živčić, M. (2011). Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih. In M. Matijević & T. Žiljak (Eds.), *Zbornik radova 5. međunarodne konferencije Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (pp. 170–183). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Koludrović, M., & Brčić Kuljiš, M. (Eds.). (2016). *Doprinos razvoju kurikulumu namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih*. Filozofski fakultet u Splitu.
- Kušić, S., Vrcelj, S., & Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ministry of science and education. (2021). *Strategy of adult education 2021*. Ministry of science and education of Republic of Croatia.
- Ministry of science, education and sport. (2004). *Strategy of adult education 2004*. Ministry of science, education, and sport of Republic of Croatia.
- Ministry of science, education and sport. (2007). *Strategy of adult education 2007*. Ministry of science, education, and sport of Republic of Croatia.
- Ministry of science, education and sport. (2014). *Strategy of adult education 2014*. Ministry of science, education, and sport of Republic of Croatia.

- National Development Strategy of the Republic of Croatia until 2030. (2021). *Narodne novine*, 13/21.
- Ogrizović, M. (1963). *Problemi andragogije*. Savez narodnih učilišta Hrvatske.
- Pastuović, N. (1985). Andragoški ciklus. In V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac, & M. Špan (Eds.), *Andragogija* (pp. 103–116). Školska knjiga.
- Pongrac, S. (2001). *Čimbenici ostvarivanja obrazovanja odraslih*. In A. Klapan., S. Pongrac, & I. Lavrnja (Eds.), *Andragoške teme* (pp. 71–93). Vlastita naklada.
- Živčić, M., Pokrajčić, N., Vučić, M., & Žiljak, O. (Eds.). (2013). *Međunarodni andragoški simpozij: "Ključne kompetencije i učenje odraslih"*. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Dušana Findeisen

UČIJO SE, TOREJ SO: PRISPEVEK SLOVENSKE UNIVERZE ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE K PROCESU PROFESIONALIZACIJE IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH

POVZETEK

Avtorica že desetletja sodeluje v procesu profesionalizacije izobraževanja starejših v Sloveniji. Profesionalizacija novega področja izobraževanja odraslih prispeva k izgradnji družbene vrednosti starejših in njihovega izobraževanja ter družbene vrednosti izobraževanja izobraževalcev starejših odraslih. Avtorica navaja distinktivne značilnosti profesionalizacije, kot so disciplinarno znanje, natančno, avtonomno delo, normativna pravila, ki jih postavljajo člani profesije (slov. stroke). Uporabljena je historična metoda opazovanja skozi oči akterjev, vpletenih v snovanje in razvoj profesionalizacije izobraževanja starejših na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje. Spoznanja bodo vodilo nadaljnjemu razvoju področja.

Ključne besede: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, profesionalizacija, izobraževanje starejših odraslih, izobraževanje izobraževalcev starejših odraslih

THEY LEARN, THEREFORE THEY ARE: SLOVENIAN THIRD AGE UNIVERSITY'S CONTRIBUTION TO THE PROFESSIONALISATION PROCESS OF OLDER ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The author has been involved in the process of the professionalisation of older adult education in Slovenia for decades. The professionalisation of older adult education contributes to strengthening not only the social value of older people and their education but also the social value of their educators' education. The author examines the distinctive characteristics of professionalisation, such as disciplinary knowledge, rigorous, autonomous work, and normative rules set by members of the profession. The method used is the historical method of observation through the eyes of actors involved in conceiving and developing the professionalisation of older adult education at the Slovenian Third Age University. The findings will serve the future development of theory and practice in the field.

Keywords: Slovenian Third Age University, professionalisation, older adult education, education of educators of older adults

Dr. Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, Inštitut za raziskovanje in razvoj izobraževanja, dusana.findeisen@guest.arnes.si

UVOD

Izobraževanje starejših je v okviru vseživljenjskega izobraževanja prepoznano že zgodaj, vsekakor pa na drugi svetovni konferenci Unesca v Montréalu leta 1960.

Kljub temu, da se v Sloveniji z izobraževanjem različnih skupin starejših odraslih v teoriji in praksi ukvarjamo že več kot 40 let, pa v očeh javnosti še zmeraj velja, da gre za nov civilizacijski pojav (Findeisen, 2017b). Presenetljivo je dejstvo, da v času, ko je vseživljenjsko učenje široko deklariran in priznan koncept, ko število znanstvenih študij o izobraževanju starejših izrazito narašča, ko mnogi poskušajo dojeti in analizirati to »novo« družbeno in kulturno stvarnost, mit o tem, da izobraževanje v starosti ni smiselno, še zmeraj živi. Ker naj bi bilo izobraževanje v poznejših letih življenja slaba »naložba«, je dolgo veljalo prepričanje, da tudi izobraževalcem starejših profesionalna rast ni potrebna.¹

V slovenski zakonodaji ni določb, ki bi postulirale izobraževanje starejših kot javno izobraževanje, integrirano v sistem izobraževanja. Zakaj bi ustvarjali izobraževalne strukture in prakse za tiste, »ki so prenehali proizvajati, če ne kar živeti«, in zakaj naj bi bila država odgovorna zanje? Izobraževanje po upokojitvi, po zaključku poklicnega delovanja, tako naj ne bi imelo smisla (Caré, 1981).² V takšnih razmerah je bila profesionalizacija izobraževanja starejših nujna. Proces profesionalizacije se je pričel hkrati s postavitvijo temeljev izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji.

OPREDELITEV IN ZNAČILNOSTI PROFESIONALIZACIJE

Pogledi na profesionalizacijo se spreminjajo odvisno od zgodovinskih, ekonomskih, političnih in družbenih razmer. Danes profesionalizacija pomeni ustvarjanje profesionalcev ob pomoči izobraževanja ter hkratno prizadevanje za večjo učinkovitost in večjo legitimnost izobraževalnih praks. Potreba po profesionalizaciji se tako pojavi hkrati v družbenem prostoru, delovnem okolju in na področju izobraževanja (Wittorski, 2008).

Izrazi »profesija«, »profesionalizacija«, »profesionalnost« in »profesionalni razvoj« se redno pojavljajo v povezavi z usposabljanjem izobraževalcev, toda težko bi v strokovni literaturi našli jasno opredelitev teh konceptov in njihovih konceptualnih dimenzij. Sociologi se v vprašanju profesije pričnejo ukvarjati že zgodaj. Dürkheim se že leta 1883 v svoji doktorski razpravi sprašuje o vlogi cehov, ki naj bi bili potrebni za razvoj demokracije v družbi (Dürkheim, 1984). Flexner, ameriški sociolog, za medicino, pravo, profesijo inženirjev navede njihove distinktivne značilnosti, socialnemu delu, ki je bilo v močnem intelektualnem razmahu, pa v svojem nagovoru leta 1915 odreče status polne profesije (McGrath Morris, 2008).

1 Predstavniki poslanskih skupin v slovenskem parlamentu so leta 2019 ob obisku strokovnjakov s Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje izjavili, da za »kvačkanje« ni potrebno, da bi bili izobraževalci starejših odraslih univerzitetno izobraženi!

2 Ko se je starejša študentka pohvalila, da odhaja na študijski obisk v Veliko Britanijo, ji je znanec dejal: »Za kaj vse Evropa zapravlja denar!«

Večina definicij govori o specializaciji znanja, od koder izhaja strokovno natančno in avtonomno delo, kar pomeni, da obstajajo specializirano izobraževanje, deontološki kodeksi in »normativni« nazor, ki ga izvajajo predstavniki profesije (Bucher in Strauss, 1961; Wittorski, 2008). Profesija (slov. stroka) je skupina posameznikov, ki delajo na istem področju, imajo teoretsko znanje, posedujejo etični kodeks, za kar je treba biti izobražen in usposobljen. Še več, skupina ima moč odločanja v povezavi s svojim delom, kar ameriški sociolog Freidson (1970) imenuje »nazor poklica«. Profesionalizacija izobraževanja izobraževalcev starejših je pogosto utemeljena na samoopazovanju izobraževalcev, trdi Schoen (1983), z analizo preteklosti in ciljev za prihodnost, z organizacijo dejavnosti, kar naj izobraževanju starejših zagotovi institucionalni položaj in izvajanje prepoznanega poslanstva.

Profesionalizacija vključuje razvoj in gradnjo kompetenc za opravljanje poklica. Kompetence se izrazijo v dejavnostih posameznih skupin. V institucionaliziranih okoljih kompetence zahtevajo znanje iz različnih ved in virov, na katerih temelji delovanje. Gre za profesionalno logiko, ki nasprotuje tradiciji formalnega univerzitetnega izobraževanja.

Kompetence, ki se gradijo v resničnem profesionalnem okolju, so sprva preproste, nato čedalje bolj zahtevne, pri čemer so utemeljene na celoti vseh virov. Kompetence zajemajo uspešno, preverjeno znanje, takšno, ki je učinkovito in takoj uporabljivo. Kompetence so, ne nazadnje, nenehen projekt (Dubar in Tripier, 1998; Martinet idr., 2001).

K profesionalizaciji najbolj prispevajo izobraževanje akterjev na področju izobraževanja starejših odraslih, raziskovanje, znanstvene in strokovne revije, delujoča civilna združenja in delovanje v javnosti.

Donald Schoen (1983) profesionalizacijo konceptualizira v prepričanju, da bi posamezniki morali razmišljati o svojih profesionalnih dejanjih ne le med dejanji samimi, ampak tudi skozi refleksijo o predhodnih izkušnjah. Več kot ima izobraževalec izkušenj, več tihega znanja ima in lažje se odloča. Izobraževalec se tedaj sprašuje, kaj je storil in kaj bi lahko storil bolje. Izobraževalci, ki opazujejo in reflektirajo svoje delo, so nekdanji udeleženci izobraževanja izobraževalcev, v katerem sodelujejo s svojimi reflektiranimi izkušnjami in predstavitvami svojega dela.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH IN S TEM IZOBRAŽEVANJE IZOBRAŽEVALCEV STAREJŠIH RASTETA

Izobraževanje starejših odraslih se profesionalizira tako, da se na profesionalne temelje postavi tako izobraževanje starejših samo kot izobraževanje izobraževalcev starejših. Področji sta namreč med seboj tesno povezani. Gre za vzporedno rast.

Izobraževanje starejših v Sloveniji se je skozi desetletja oblikovalo in spreminjalo, odvisno od zgodovinskih, družbenih, političnih in ekonomskih dogajanj. Odzivalo se je na spreminjanje posameznikov in družbe (Findeisen, 2017b). Z leti je postajalo vse *bolj odprto, družbeno angažirano*, vse bolj utemeljeno na spodbujanju zmožnosti starejših, da

prispevajo k družbenemu razvoju in zadovoljevanju družbenih potreb. Že McClusky poudari, da imajo starejši potrebe po soočanju z življenjem, po izražanju, vplivanju in transcendenci (Hiemstra, 2002). Te potrebe velja imeti v mislih pri razvoju izobraževalnih programov za starejše in na njih opozarjati v izobraževalnih programih za izobraževalce starejših odraslih. Kadar so potrebe starejših zadovoljene, so starejši deležni večje družbene pravičnosti, večje enakosti in kolektivne emancipacije. Takrat ne gre toliko za to, da izobraževanje starejše bogati, marveč za to, da starejši nekaj dosežejo, kar najbolje omogočata *družbeno angažirano izobraževanje in družbeno angažirana umetnost starejših* (Helguera, 2011).

Izobraževanje starejših in njihovih izobraževalcev mora biti kakovostno, če naj odpravi številne slabšalne stereotipe, ki se vesijo nanj in na z njim povezane dejavnosti, češ da izobraževanje starejših ni resno, da je »zgolj« druženje, ker pač starejši »morajo nekaj početi«. Še več, starejši so slabi in nezahtevni učenci, zato se tudi izobraževalcem ni treba pretirano truditi. Takšen je mit. Profesionalnost pa zahteva, da izobraževanje starejših dosega kompleksne cilje, da je znanstveno utemeljeno, da se ob njem krepi individualna in socialna identiteta starejših in izobraževalcev. Profesionalnost pomeni, da ima izobraževanje starejših spremljajoče podporne dejavnosti: izobraževanje izvajalcev, raziskovanje, usmerjanje, svetovanje (Krajnc, 2013). Ne more biti nevtrarno, ne more biti naključna pristočasna dejavnost brez posledic za osebno rast posameznikov in rast skupnosti (Stebbins, 2011).

V Sloveniji se je stanje na področju izobraževanja starejših v zadnjih 20 letih po zaslugi finančne podpore države Slovenije in Evropske unije ter po zaslugi evropskih projektov izboljšalo. Starejši so postali vidna in pomembna obrobna ciljna skupina in njihovi izobraževalci prav tako. Izobraževanje starejših in s tem izobraževanje njihovih izobraževalcev rasteta. To področje opozarja na neenakost spolov, potrebo po ženskem diskurzu v poznejših letih življenja, potrebo po razvoju vizualne pismenosti v izobraževanju starejših, potrebo po spreminjanju varovalnega modela staranja v sociokulturni model (Ličen in Mezgec, 2022), potrebo po medgeneracijskem športu in ustvarjanju kontaktnih območij, opozarja na nizko funkcionalno pismenost starejših odraslih, potrebo po premoščanju digitalne in drugih vrzeli v družbi, potrebo po sodelovanju s strokovnjaki in raziskovalci. Odziva se na stranpoti srebrne ekonomije, ki paradoksalno utrjuje stereotipe o šibkih, krhkih, pomoči potrebnih starejših (Findeisen, 2017a). Opozarja na potrebo po večji družbeni pravičnosti (Fraser, 2011), digitalizaciji poznejših let življenja, poudarja pomen kritične razdalje in emocij v izobraževanju starejših itd. Vsem tem potrebam v Sloveniji sledi tudi izobraževanje izobraževalcev starejših odraslih.

Vzporedno z vse večjim zanimanjem različnih strokovnjakov za vprašanja starejših se veča tudi število študij o izobraževanju starejših in število ustreznih praks. Prednost se daje tistim študijam, ki obravnavajo povezavo med usposabljanjem in izobraževanjem izobraževalcev starejših odraslih, njihovo delovanje in kompetence ter družbeno vključenost njihovega izobraževanja (Sonntag, 2019).

OPREDELITEV IN ZNAČILNOSTI IZOBRAŽEVANJA IZOBRAŽEVALCEV STAREJŠIH

Sintagma izobraževanje izobraževalcev starejših odraslih se nanaša na organizirane izobraževalne dejavnosti, ki so namenjene razvoju odnosa do stroke, znanja, spretnosti, pa tudi ponotranjenju vrednot, ki omogočajo izobraževalcem starejših, da delujejo na svojem področju kolikor le mogoče kritično in ustvarjalno, pa tudi v podporo vlogi, ki jo to izobraževanje ima v družbi (Ollagnier, 2002).

Izobraževanja pa nikakor ni mogoče zvesti zgolj na usposabljanje izobraževalcev starejših odraslih, saj namen izobraževanja ni specializacija za neko delovno mesto, poslanstvo tega izobraževanja je širše: omogočiti izobraževalcem, da ustvarijo kritično razdaljo do svoje vloge in svojega profesionalnega izobraževanja, da ob tem raziščejo tudi druga vprašanja, ki niso ozko vezana na njihovo profesijo, denimo vprašanje socialnih kompetenc. Izobraževanje in usposabljanje mentorjev v izobraževanju starejših je namreč namenjeno pridobivanju profesionalnih kompetenc, pa tudi ustvarjanju družbenih vezi ter osebnosti rasti izobraževalcev.

Izobraževanje izobraževalcev starejših se odziva na njihova specifična pričakovanja in potrebo, da lahko sami evalvirajo svoje izobraževanje in da sodelujejo pri gradnji izobraževalnega programa. Usposabljanje se nanaša na reševanje njihovih problemov, njihovo izkustveno učenje ob doživetih napakah. Strokovno izobraževanje izobraževalcev starejših namreč temelji na načelu, da so ti strokovnjaki razmišljujoči praktiki, če naj uporabimo Schoenove (1983) besede. To dejstvo je vredno razmisleka, saj delo ustvarja priložnosti za učenje. Da lahko delovanje in delo formirata izobraževalce starejših, pa morajo ti razviti zmožnost opazovanja in refleksije.

Za izobraževalce starejših odraslih je motivirajoče, če je izobraževalni program uporaben v praksi pri njihovem strokovnem delu ali/in v zasebnem življenju. Njihova zanimanja se poglobijo, če izobraževanje odslilkava tekoča in anticipirana družbena vprašanja, ki jih načenjajo s svojimi starejšimi študenti.

Četudi si na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje prizadevamo, da bi bili izobraževalci kvalificirani na področju svoje discipline, pa posebno pozornost namenjamo predvsem razvoju njihovih kompetenc, ob tem pa profesionalizaciji izobraževanja starejših, gradnji profesionalne identitete izobraževalcev in konstruiranju skupnega izkustvenega znanja, ki ga ti strokovnjaki pridobivajo pri svojem delu.

ZAČETKI IN RAZVOJ IZOBRAŽEVANJA IZOBRAŽEVALCEV IN VODIJ UNIVERZE ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

Preseneča dejstvo, da se je izobraževanje starejših v Sloveniji pričelo oblikovati s strokovnjaki nevladne organizacije in da je hkrati s tem tam stekel tudi proces profesionalizacije tega izobraževanja, kajti običajno se takšen proces prične s profesionalizacijo discipline, torej v instituciji visokošolskega izobraževanja (Ovesni, 2018). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je nastala ob sodelovanju Filozofske fakultete v Ljubljani, a znotraj

civilne družbe. Organizirana je kot mreža večinoma nevladnih organizacij, ki danes šteje 55 univerz, razporejenih po državi. Mreža omogoča stalno izobraževanje izobraževalcev, vodij in osebja ter prostovoljcev univerz, publiciranje ter raziskovanje. Medtem ko je bil čas med letoma 1984 in 1986 namenjen raziskovanju in oblikovanju temeljnih tez izobraževanja starejših, je bilo leto 1986 že namenjeno izobraževanju prihodnjih akterjev na področju izobraževanja starejših. Te teze sem avtorica sprva zajela v svojem Eksperimentalnem programu univerze za tretje življenjsko obdobje (Findeisen, 2010). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je bila leta 1986 ustanovljena v okviru Andragoškega društva Slovenije in tako je bila, razumljivo, namenjena tudi izobraževanju izobraževalcev starejših.

Želja je bila, da udeleženci odkrijejo pomen strokovnega izobraževanja: da nekaj izkusijo, naredijo, da nekaj postanejo, pri tem pa razvijejo ustrezne vrednote. Predlog *Programa izobraževanja starejših v Sloveniji* je pripravila Ana Krajnc, izvajali sva ga sprva Ana Krajnc in avtorica (Krajnc, 1991, 1992). Prvo učno občinstvo je bilo sestavljeno iz tistih, ki so se ukvarjali s starejšimi: socialnih delavcev, študentov andragogike, izobraževalcev odraslih z ljudskih univerz, predstavnikov Zveze društev upokojencev Slovenije. Vsebine so ustrezale dejstvu, da v okolju ni bilo izobraževanja starejših, da ga je bilo treba šele uvesti (Findeisen, 2010).

Predlog prvega izobraževalnega programa je Ana Krajnc razdelila na dva dela: *Razvijanje koncepta in modela izobraževanja starejših* in *Programi, namenjeni upokojencem* (Findeisen, 2010; Krajnc, 1991, 1992). Že na tem mestu zasledimo dvojno usmeritev, razvoj področja in vzporedno profesionalizacijo oziroma začetke procesa profesionalizacije novega področja izobraževanja odraslih. V prvi del je avtorica programa vključila organizacijo javne okrogle mize za tretje življenjsko obdobje in seminarjev za usposabljanje mentorjev na temo didaktike v izobraževanju za tretje življenjsko obdobje in temo uvajanja v tretje življenjsko obdobje. Nastal je tudi prevod prve celostne publikacije o novem pojavu *Izobraževanje starejših v Franciji* (1985). V drugem delu je Ana Krajnc (1992) predlagala nekaj tematskih področij, »teme, ki razvijajo nova znanja in zanimanja starejših, teme za premagovanje osebnih težav, teme za sporazumevanje«. Poudarek je bil na kulturi, ki omogoča premik reprezentacij in transformiranje pogleda (Poché, 2000), ter na temah, kot so izboljšanje socialnih odnosov, spoznavanje aktualnih družbenih vprašanj, svetovalno delo za starejše in usmerjanje starejših v obstoječe izobraževalne programe v okolju.

Medtem smo spremljali nastajajočo prakso, nestrukturirano zapisovali spoznanja, beležili ilustracije spoznanj in primere iz prakse. Študenti andragogike so svoje raziskovalne naloge posvetili izobraževanju starejših. Brali smo književna dela, se pogovarjali, sklepali. Strokovne literature je bilo malo, kar nam je tudi pomagalo, da smo lahko razvijali avtentične izobraževalne programe za starejše študente kakor tudi za izobraževalce starejših ali za obe skupini hkrati (Findeisen, 2010, 2017b). Usposabljanje in izobraževanje izobraževalcev se nadaljuje. Naj navedem le nekaj nedavnih primerov tem: Kako postati dober mentor starejšim odraslim (2021); Delovati ustvarjalno in psihološko obvladovati epidemijo (2021); Raziskovalno učenje na univerzah za tretje življenjsko obdobje: zakaj, kako in za

koga (2022); Kakovostno in s skupnostjo povezano izobraževanje starejših (2022); Mesto živi v ljudeh. Pogledi starejših. Predstavitev modela raziskovalnega učenja in delovanja študentov Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje (2020); Strokovni posvet mreže SUTŽO: Osebni in družbeni pomen izobraževanja na daljavo (2020) itd. Že naslovi izobraževalnih srečanj pričajo o izobraževanju za gradnjo profesionalnih kompetenc (gl. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2023).

Iz izkušenj izobraževalcev starejših smo izpeljali posplošitve, ki so imele omejeno posploševalno vrednost, a so pomagale graditi korpus specifičnega znanja, ki smo ga potrebovali. Čez leta smo spoznanja potrdili s teorijami, kot so teorija dejavnosti, teorija dezangažiranja, teorija kvalitete življenja, teorija identitete, teorija javnega prostora in druge (Findeisen, 2019). Teorija družbene pravičnosti Nancy Fraser (2011) se sicer ne nanaša na vprašanja starejših, a jih vseeno ilustrira. Za teorijo velja, da je dobra, če zmore razložiti sedanost in napovedati prihodnost. V primeru Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje pa smo s teorijami želeli validirati preteklost, razumeti sedanost in napovedati prihodnost izobraževanja starejših in izobraževanja izobraževalcev starejših odraslih.

IZOBRAŽEVANJE IZOBRAŽEVALCEV STAREJŠIH ODRASLIH DANES

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je danes zaščiten koncept in model. Članice mreže Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje se zavežejo k izpolnjevanju pogojev pristopa in pripadanja mreži ter delovanja v njej. V zameno dobijo svetovanje, strokovno podporo, izobraževanje izobraževalcev. Vabljeni so k sodelovanju in skupnemu konstruiranju specifičnega znanja na področju izobraževanja izobraževalcev starejših ter k skupnemu delovanju. Imajo dostop do specializirane knjižnice.

Danes je Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje nevladna stanovska organizacija in hkrati organizacija državljanov. Ima štiri sekcije: mrežo univerz za tretje življenjsko obdobje (55 univerz po Sloveniji), Univerzo za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, Inštitut za raziskovanje in razvoj izobraževanja ter Inštitut za disleksijo. Doslej je sodelovala v več kot 35 evropskih projektih na temo starejših odraslih. Ukvarja se z izobraževanjem starejših, izobraževanjem o starejših, usposabljanjem za prostovoljstvo v kulturi (razvila je mrežo kulturnih mediatorjev v muzejih, bolnišnicah, botaničnih vrtovih). Ukvarja se z založništvom specializiranih publikacij in ima specializirano knjižnico. Ima tudi lastne strokovne in znanstvene publikacije (Findeisen, 2013). Je članica slovenskih in mednarodnih organizacij na področju izobraževanja in družbene participacije starejših. Ustvarila je možnosti za predajanje, izmenjavo in konstruiranje znanja za izobraževalce različnih starosti, vodi usposabljanje za specializante na področju izobraževanja starejših. Ima svoj mednarodni bionalni *Festival znanja in kulture starejših*. Je tudi sedež usposabljanja študentov andragogike za področje izobraževanja starejših. O njej in njenem delovanju obstajajo raziskovalne diplomske, magistrske in doktorske naloge. Univerza daje sočasen poudarek kognitivnim in akcijskim ciljem, vse več poudarka namenja državljskemu delovanju starejših (Findeisen, 2009).

Izobraževanje izobraževalcev starejših v Sloveniji se razmahne in postane nekakšna izobraževalna avantgarda z razširitvijo vseživljenjskega izobraževanja in učenja v praksi, ki so ju narekemale številne družbene prekinitev, kot so osamosvojitve Slovenije, prehod iz socialističnega v kapitalistični način gospodarjenja, vstop v Evropsko unijo, digitalizacija, nastop novih vladajočih družbenih skupin in zavedanje o tem, da smo postali dolgoživa družba. Izobraževalci starejših odraslih za izobraževanje starejših niso formalno kvalificirani – četudi je na Filozofski fakulteti v Ljubljani Nives Ličen začrtala študijski predmet, namenjen zgolj izobraževanju starejših –, zato je toliko pomembnejše z izobraževanjem izobraževalcev starejših podpreti kompetence, ki jih ti potrebujejo pri svojem delu.

Univerzitetna diploma je bila nekoč sama zase cilj, pomenila je izobraženost, znanje, znanost. Univerzitetna diploma je delovala kot zagotovilo modrosti v kulturi klasične filozofije, v svetu, kjer so se stikali lepota, resničnost in dobro. Danes družbena in ekonomska uspešnost prihajata tudi po drugih poteh. To ne pomeni, da družbeno potrjeno znanje nima veljave, temveč da ima veljavo le v primeru, če je v oporo profesionalnim kompetencam, kar velja tudi za izobraževanje izobraževalcev starejših odraslih. Še več, danes ni dovolj, da izobraževalci starejših vedo, če hkrati tega vedenja ne znajo pripeti na svoje profesionalno delo, če niso dejavni in podjetni akterji. Če nimajo zmožnosti, da se aktivno angažirajo, da vodijo akcije, jih izpeljejo, če se ne znajdejo v novih situacijah, se ne znajo odločati in reševati problemov, na katere naletijo. Vse to so sestavine kompetenc, profesionalizma in želje po uspehu.

Kompetence so v strokovni literaturi opredeljene različno, vključujejo pa disciplinarno znanje, zmožnost prenosa teoretičnega znanja v prakso, zmožnost konceptualizacije z izkustvom pridobljenega znanja. Sem spada torej teoretsko in praktično znanje ter spadajo odnosi. Sem spadajo številna vidna in tiha znanja (Lichtenberger, 1999). Kompetence izobraževalcev starejših, ki jih na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje podpiramo z izobraževanjem izobraževalcev, so različne, odlikavajo pa individualne in družbene potrebe, na katere se odziva izobraževanje starejših (Findeisen, 2009).

Izobraževalec ali izobraževalka starejših odraslih ima disciplinarno – s področja več ved – in izkustveno znanje; zna analizirati potrebe, želje, zanimanja in aspiracije starejših; zna programirati izobraževanje tako z vidika vsebin kot izvedbe; obvlada diskusijsko in druge metode, tudi metodo predavanja; spozna metode izobraževanja na daljavo. Skrbi za doseganje ciljev izobraževalnega programa; sproža primarno motivacijo za učenje pri starejših študentih; pozna starejše in značilnosti njihovega življenjskega obdobja; obvladuje medsebojne odnose in skupinsko dinamiko. Zna se približati skupinam s posebnimi potrebami; je informiran o spreminjanju družbe in zna analizirati družbene pojave; je zmožen učenja in obvladovanja novih tehnologij; je vizualno pismen; zna grafično oblikovati besedila in opremljati publikacije; zna delati filme; ima komunikacijske, socialne in svetovalne spretnosti; obvlada materni jezik in tuje jezike; je seznanjen s temeljnimi raziskovalnimi metodami; je podjeten, vedoželjen.

Naštete in še druge kompetence razvijamo z izobraževalnimi programi za izobraževalce starejših odraslih, vodje, osebe in prostovoljce univerz za tretje življenjsko obdobje. Gradnja kompetenc poteka v 80-urnih programih za izobraževalce odraslih, ki naj postanejo specialisti za področje, in v treh celodnevnikih izobraževalnih srečanjih letno ter na mednarodnih konferencah, ki jih občasno organiziramo, pa tudi znotraj evropskih in drugih projektov. Ob *mednarodnem Festivalu znanja in kulture starejših* tečejo posveti, namenjeni izobraževalcem starejših. Ti imajo tudi možnost, da se priključijo izobraževalnim programom za starejše študente in tako skupaj z njimi postanejo študenti.

Pomembno je, da so izobraževalni programi široko dosegljivi na spletu, v tiskanih publikacijah, filmih, videoposnetkih in drugače. Pomemben vir izobraževanja izobraževalcev je tudi *spletna platforma* oziroma programi spletne univerze za tretje življenjsko obdobje. Še več, izobraževanje starejših in izobraževalcev podpiramo s periodično publikacijo *Mentor in znanje*, kjer obravnavamo tekoča vprašanja izobraževanja starejših, s tematskimi članki v strokovnih in znanstvenih revijah (gl. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, 2023).

OD PROFESIONALIZACIJE K IZGRADNJI PROFESIONALNE IDENTITETE

Profesionalizacija močno pripomore k izgradnji identitete v izobraževalnem okolju in je v tesni povezavi z uvajanjem boljših delovnih postopkov (Wittorski, 2008).

Lahko trdimo, da vseživljenjsko izobraževanje in učenje pomenita ozaveščanje o tem, da človek nikoli ni dokončan, da je nenehno v nastajanju, in o tem, da obstaja velika povezanost življenja z učenjem. Dubar (1991) poudari, da izobraževanje odraslih pomaga graditi, razgrajevati ter znova graditi profesionalne in socialne identitete. Posledično trdimo, da izobraževalci starejših odraslih s pridobivanjem kompetenc ne pridobivajo zgolj kompetenc, marveč vstopajo v proces transformacije identitete ob pomoči reprezentacij, ki se ustvarijo, in diskurza, ki se organizira ob novih dejavnostih (Mucchielli, 2015).

ZAKLJUČEK

Izobraževanje starejših odraslih daje poln smisel vseživljenjskemu izobraževanju in učenju. Ima svoje posebnosti, z vidika profesionalizacije in kompetenc pa prispeva tudi k premisleku o pomenu formalnega izobraževanja. Profesionalni razvoj in osebnotna rast, akademsko in izkustveno znanje so del nečesa širšega – kroženja znanja in mreženja. Profesionalni razvoj danes temelji na tem, da je teoretsko, disciplinarno znanje v tesni povezavi z razvojem profesionalnih kompetenc razmišljujočih praktikov; da je znanje izobraževalcev starejših, ki se konstruira v sodelovanju, na razpolago, da je dosegljivo na spletu in drugod, da se lahko širi in se bogati. Profesionalizacija izobraževanja starejših (izobraževanje izobraževalcev) pripomore k institucionalizaciji tega področja izobraževanja odraslih pa tudi k premagovanju mitov in slabšalnih stereotipov o starosti, starejših, njihovi družbeni vključljivosti in participaciji ter spodbuja spreminjanje družbene vrednosti starejših.

LITERATURA IN VIRI

- Bucher, R. in Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66(4), 325–334. <https://doi.org/10.1086/222898>
- Caré, P. (1981). *Retraite et formation: Des universités du 3ème âge à la formation permanente*. Education permanente/EreS.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Colin.
- Dubar, C. in Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Colin.
- Dürkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. Macmilan Publishers.
- Findeisen, D. (2009). Izobraževanje starejših odraslih in pomen njihovega izobraževanja za njih same ter družbo. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 12–21. <https://doi.org/10.4312/as.15.3.12-21>
- Findeisen, D. (ur.). (2013). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. <https://www.utzo.si/wp-content/uploads/2015/09/posebnosti-izobra%C5%BEevanja-starej%C5%A1ih.pdf>
- Findeisen, D. (2017a). *Koncept in praksa srebrne ekonomije: Smo na pravi poti?* [predstavitev na konferenci]. 2. posvet o srebrni ekonomiji SUTŽO. <https://www.utzo.si/wp-content/uploads/2017/06/Koncept-in-praksa-srebrne-ekonomije.pdf>
- Findeisen, D. (2017b). Oranje in utrjevanje poti k družbeno zaznani in prepoznani dejavni starosti. V M. Šorn (ur.), *Starost – izživi historičnega raziskovanja* (str. 279–294). Inštitut za novejšo zgodovino. https://www.sistory.si/cdn/publikacije/43001-44000/43121/vpogledi_18-splet.pdf
- Findeisen, D. (2019). *Older adult education is not just casual leisure time* [predstavitev na konferenci]. European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), Education and Learning of Older Adults (ELOA), Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://www.utzo.si/wp-content/uploads/2019/10/DANET-ELOA.pdf>
- Fraser, N. (2011) *Qu'est-ce que la justice sociale: Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Freidson, E. (1970). *Profession of Medicine: A study of the Sociology of Applied Knowledge*. Harper and Row Publishers Inc.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto Books.
- Hiemstra, R. (2002). Howard McClusky and educational gerontology. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/howard-mcclusky-and-educational-gerontology/>
- Izobraževanje starejših v Franciji: Poročilo za četrto mednarodno konferenco o izobraževanju odraslih*. (1985). UNESCO; Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (1991). The third age university in Slovenia. *Journal of Educational Gerontology*, 6(1), 31–48.
- Krajnc, A. (ur.). (1992). *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2013). Mentorji in mentorstvo. V A. Krajnc, D. Findeisen, N. Ličen, M. Ivanuš Grmek in J. Kunaver, *Posebnosti izobraževanja starejših* (str. 61–89). Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. V G. Vergnaud (ur.), *Entreprises et compétences: Le sens des évolutions* (str. 69–85). Les cahiers du club CRIN.
- Ličen, N. in Mezgec, M. (ur.). (2022). *Homo senescens: Dolgoživost in izobraževanje starejših*. Založba univerze v Ljubljani.
- Martinet, M. A., Raymond, D. in Clérmond, G. (2001). *La formation à l'enseignement*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

- McGrath Morris, P. (2008). Reinterpreting Abraham Flexner's speech Is social work a profession? Its meaning and influence on the Field's early professional development. *Social Service Review*, 82(1), 29–60. <https://doi.org/10.1086/529399>
- Mucchielli, A. (2015). *Individual identity and contextualizations of self*. Le philosophoire.
- Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation d'adultes. V J. Dolz (ur.), *L'énigme de la compétence en éducation* (str. 183–201). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0183>
- Ovesni, K. (2018). Professionalization of the field of adult education in former Yugoslavia. *Andragoška spoznanja*, 24(4), 19–36. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.19-36>
- Poché, F. (2000). *Reconstruire la dignité*. Les éditions de la chronique sociale.
- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. (2023). *Usposabljanje in izobraževanje*. <https://www.utzo.si/usposabljanje/>
- Sonntag, M. (2019). La formation continue des adultes en France. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 101–122. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0101>
- Stebbins, R. (2015). *Serious leisure: A perspective for our time*. Aldine Transaction Publications.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9–36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Ian Moll

A PSYCHOLOGICAL CRITIQUE OF KNOWLES' ANDRAGOGY AS A THEORY OF LEARNING

ABSTRACT

The theory of andragogy has had considerable purchase amongst adult educators over time. Although it differs in emphasis in its north American and eastern European poles, the theory derives from a psychological distinction between the way that adults and children learn. Defining the theory in the terms of its most influential theorist, Malcolm Knowles, this article develops a critique of andragogy in relation to mainstream theories of learning. Knowles argues adults are psychologically disposed to "immediate", life-orientated learning, whereas children's learning has a "postponed" developmental orientation to the future. However, this particular adult-child distinction has little veracity or credibility when considered against mainstream theories of learning. Rather than a purported cleavage between the learning of adults and children, it seems that Knowles is actually driving at a distinction between non-formal and formal teaching methods, and that this is a better way of thinking about the distinctiveness of adult education than any insights that "andragogy" may have to offer.

Keywords: andragogy, learning, Malcolm Knowles, schooling, non-formal education

POMISLEKI O KNOWLESOVI ANDRAGOGIKI KOT TEORIJI UČENJA S PSIHOLOŠKEGA VIDIKA – POVZETEK

Teorija andragogike je imela skozi čas znaten vpliv na izobraževalce odraslih. Čeprav lahko glede na njene poudarke razlikujemo med severnoameriško in vzhodnoevropsko strujo, teorija sama izhaja iz psihološkega razlikovanja med načinom učenja odraslih in otrok. V članku opredelimo teorijo andragogike v okviru razmišljanja Malcolma Knowlesa, njenega najbolj vplivnega teoretika, nato pa kritično razmišljamo o andragogiki v odnosu do splošno vzpostavljene teorije o učenju. Knowles trdi, da so odrasli psihološko nagrnjeni k učenju, ki je »takojšnje«, na življenje osredotočeno učenje, medtem ko je učenje otrok »odloženo«, usmerjeno na prihodnost. Ko takšno razlikovanje primerjamo s splošno sprejetimi teorijami učenja, pa ugotovimo, da pravzaprav ni verodostojno, ampak je Knowlesova razcepitev na učenje odraslih in učenje otrok pravzaprav bližje razlikovanju med neformalnimi in formalnimi učnimi metodami ter da lahko na ta način bolje razmišljamo o tem, kar dela izobraževanje odraslih posebno in edinstveno, kot pa prek kakršnegakoli vpogleda, ki nam ga ponuja »andragogika«.

Ključne besede: andragogika, učenje, Malcolm Knowles, šolanje, neformalno izobraževanje

INTRODUCTION

The influence of andragogy – “the art and science of helping adults learn” (Knowles, 1980, p. 43) – waxes and wanes in Anglophone adult education. However, it has attracted sustained interest in eastern Europe since Savičević’s (1991) germinal contributions in the then Yugoslavia (Herasymenko, 2021; Možina, 2011; Poláchová Vašátková & Dopita, 2021; Reischmann, 2021; Samoilá, 2014; Zmeyov, 2006). There also seems currently to be renewed interest in it in the global South. In both Africa and South-East Asia, expanding cross-national networks advocate applied andragogy as a “real-world” instructional strategy for adult learners in vocational education (Moll, 2023). A recent UNESCO publication posits that the principles of andragogy provide the best possible understanding of the aims, purposes and professional identity of adult education in Africa (Nafukho et al., 2005).

In the United States (US), Malcolm Knowles (1973, 1980) systematised “andragogy” as a learning theory for adult education in the 1960s and 1970s, contrasting it strongly with “pedagogy”, by which he meant traditional school learning for children. Loeng (2018, 2023) argues that, in the Anglophone world, the prevailing view of “andragogy” is consistent with Knowles, whereas European theorists tend to interpret it as a theory about the social contexts of adult learning. He explores the ambiguities of the concept at length, arguing that any contrast between andragogy and pedagogy requires careful historical and theoretical analysis. Despite these ambiguities, it appears to me that all conceptions of andragogy rest on a bottom-line conception that adult learning is distinctive and different to children in some way or another. “Andragogues” seem united in the view it has been a mistake to employ “pedagogical methods” in adult education, on the grounds that adults are psychologically disposed to “immediate” learning in their lives, whereas children’s learning has a developmental orientation to the future.

This article challenges the very notion that the way that adults and children learn is different, and thereby questions whether the concept of andragogy is useful to us as educators at all. It does so by developing a critique of Knowles’ distinction between teaching children (pedagogy) and teaching adults (andragogy) that specifies distinctive states of mind and personality characteristics in each. I demonstrate here that, generally, mainstream theories of learning hold that the way that adults learn is identical to that of children.

The argument proceeds as follows: First, an account is provided of Knowles’ defining theory of andragogy. Second, a discussion of the “humanistic psychology revolution” of the 1960s is developed, as the theoretical context within which Knowles formulated his ideas. Next, five pivotal theories of learning – behaviourism, cognitivism, constructivism, socioculturalism and embodiment – are discussed in relation to andragogy. It is suggested that Knowles’ theory finds little support in mainstream psychology of learning. The article then offers a reappraisal of Knowles in relation to the psychological correlates of formal and non-formal learning. Finally, the argument is contextualised in

relation to the diverse social contexts in which “andragogy” has appeared, accepting that Knowles’ “andragogy” is indeed narrower than European views of the concept. Nonetheless, I conclude that it would be better to demarcate and perhaps revise the concept carefully in adult education.

KNOWLES' THEORY OF ANDRAGOGY

In its earliest formulations, “andragogy” was a psychological concept. It was coined in 1833 by Kapp, a German teacher, to emphasise the inner building of “character” through self-reflection rather than outer, “objective competencies” (Henschke, 2009; Loeng, 2017). In the US, Lindeman (1926) revived the term to emphasise that learning processes and teaching methods, and not content, are important in adult education (Findeisen, 2000): “Too much of learning consists of various substitutions of someone else’s experience and knowledge. Psychology is teaching us, however, that we learn what we do [...]. Experience is the adult learner’s living textbook” (Lindeman, 1926, pp. 9–10). However, this “new” concept did not take hold for decades, and “pedagogy” tended to apply to any teaching/learning situation, including adult education. Lindeman’s student, Knowles, was to take up “andragogy” as the name for his systematic approach to adult learning.

Up to the mid-20th century, most Western psychologists and educators assumed that the same general theory of learning and instruction applied to both adults and children. This reflected the grip that positivist philosophy had, in behaviourism and IQ testing for example, on the human sciences. In the 1960s, however, humanistic, cognitivist, and developmental psychologists started to question positivist, one-size-fits-all psychological theories.

In psychotherapy, the “person-centred” psychologist, Carl Rogers, challenged the idea that a therapist treats “patients” by modifying their behaviour using external, often harsh reinforcement technologies. He insisted that his “clients” be treated as adults, responsible for their own behaviour. He advocated a psychotherapy which supported people to take and implement decisions to change their own behaviour. From another perspective, the cognitive developmental psychology of Jean Piaget insisted that children should not be regarded as “little adults” subject to the same experimentally derived laws as applied to adults (Piaget, 1964). Knowles himself put the issue as follows:

[Skinner’s] S-R scheme works fairly well as long as learning is confined to simple kinds of learning. But it encounters severe difficulties when learning is more complex and the learner is more mature [...]. [I]t is a better explanation of the quasi-mechanical learning of early childhood than it is of the more complex learning of the adult years for individual differences in response. (Knowles, 1973, p. 145)

For Knowles (1973), behaviourism ignored “the unique importance of the intervening variable”, the adult person (p. 145). This was the academic *zeitgeist* he entered in

the 1970s. He described it as “exhilarating. I began to sense what it means to get ‘turned on’ to learning” (Knowles, 1989, p. 14).

Knowles was strongly influenced by Rogers’ (1967, 1969) view that formal education denied self-actualisation: the latter famously suggested that “teaching is a relatively unimportant and vastly overrated activity” (Rogers, 1969, p. 103). Knowles (1968) extended the idea of a responsible, self-directed adult into a criticism of traditional education. He set out to develop a “holistic” theory of adult learning anchored in distinctive motivations and goals of adult learners (p. 386). He adopted the term “andragogy” to sharply distinguish his approach from “pedagogy”, “the art and science of teaching children” (Knowles, 1980, p. 43).

Table 1

Knowles' distinction between andragogy and pedagogy

Psychological state	Andragogy	Pedagogy
Self-concept	Adults are self-directed learners, moving towards independence.	Children are dependent beings; teachers are responsible for their learning.
Learning process	Adult learning is generated by past experience, and therefore ideally problem-centred.	Children's learning is based on the instruction of unfamiliar subject content.
Readiness	Adults want specific learning about their work and other roles in society.	Children need generic learning to prepare them for the future.
Orientation	Adults are interested in “just-in-time” learning immediately related to their lives. They learn what they want to learn.	Children's learning is “just-in-case” preparation for an adult future. They learn what society expects them to learn.
Motivation	Adults are internally motivated.	Children are externally motivated.

Note. Contents distilled from Knowles (1968, 1973); adapted from Moll (2023).

Knowles develops various assumptions about adult learner characteristics that are different to child learners, summarised in Table 1. He suggests that the self-concept of adults is driven by “a deep need to be self-directing” (Knowles, 1973, p. 62), whereas the psychological being of children is one of dependency on the teacher. Adults thrive on opportunities provided for them by informal education programmes, workplaces and everyday life activities to shape the course of their own learning. The teacher’s role is to engage them towards independent, “objective”, *adult* understanding, “rather than to transmit [...] knowledge to them and then evaluate their conformity to it” (Knowles, 1973, p. 62).

Knowles’ adult learner encounters unfamiliar knowledge, ideas and skills in a learning process generated by a “reservoir” of related previous, personal experience. In contrast, he suggests that children bring minimal experience to the classroom, so pedagogy tends to be based on the instruction of new concepts. Teaching adults should build on their prior

knowledge in activity-based learning, problem-solving, and discussions (Knowles, 1980). Importantly, this process is not superficially about “gimmicks, devices, instruments, tools, and techniques [...] for making it more interesting, more relevant, and even more participative” — Knowles (1973) thinks “that we have now moved into a more sophisticated era of thinking about [...] what happens to the learners” (p. 41). Note the substantive shift to a psychological ontology in Knowles' thinking here.

The psychological orientation of adults is one of readiness to learn. Knowles (1973) conceives the “50 plus years following childhood and youth as a procession of critical periods [...] during which marked changes in social role and meaningful relationships may occur” (p. 147). These are strategic “choice points”, entailing “agonizing reappraisal” and the need to learn different things at different periods in life. Andragogy assumes adults have jobs, family responsibilities and social location that require specific, task related know-how for everyday life. Pedagogy, however, emphasises generic knowledge that children absorb continuously as they grow up (Knowles, 1980).

This social location means that the learning orientation of adults is one of immediacy — they seek “just-in-time” knowledge to apply directly to practice in the world around them. Children's learning, in contrast, has “postponed application” — pedagogy is concerned with “just-in-case” knowledge, designed to prepare them for all eventualities in later life. In Knowles' (1980) view, andragogy therefore emphasises problem-based learning — a learner must know from the start what the purpose is of a learning activity or task in relation to the knowledge and skills they require for their workplace or everyday life.

All these characteristics are underpinned by the internal learning motivation of adults, whereas a child's motivation to learn is mostly external (Knowles, 1984, p. 12). Knowles (1973) argues that this motivation has been overlooked in their education: “A differential psychology of the adult years as a unique period in the life span of the individual has long been a period of relative neglect in the productions of the psychological enterprise” (p. 412).

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE THEORY OF ANDRAGOGY

There is an extensive critical literature on andragogy (Davenport & Davenport, 1985), much of which draws attention to Knowles' unclear theoretical assumptions about learning. In a systematic literature review on andragogy, Rachal (1994) concluded: “[The] empirical literature runs counter to many of the anecdotal claims for andragogy's superiority over pedagogical methods; in general, the investigations suggest an approximate equivalence between the two approaches on achievement and [learner] satisfaction” (p. 3). What underlies these arguments and empirical findings that andragogy is not all that it claims to be?

In characterising children's education, Knowles appears to have misunderstood the *zeitgeist* of humanistic psychology in the 1960s and 1970s. While he was clearly influenced by Rogers, it is as if he missed the fact that the latter's critique of education

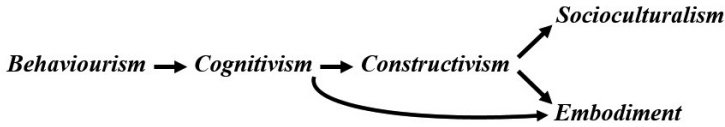
practices in the US was just as much about how children were taught as it was about adults' learning. Rogers challenged the whole education system, schools and adult education alike. In published dialogues (Rogers et al., 2013), he is clear that, while his psychotherapy is adult-focused, his principled reason for adopting the term "person-centred education" is its equal applicability to adults and children. Elsewhere, he argues that person-centred education makes children more creative and capable problem solvers (Rogers, 1969, p. 97; Rogers, 1980, p. 277). Rogers (1974) even discusses his own childhood to demonstrate that traditional education alienates children from their potentialities.

Simultaneously, other humanistic educators struggled for more non-formal learning opportunities for children. The *deschooling movement*, for example, sought to get rid of schools completely, and replace them with problem solving, contextualised learning experiences across the board for all children (Holt, 1964, 1969; Illich, 1971; Postman & Weingartner, 1969). However, this movement fizzled out, as the realisation dawned that it was impossible to implement its ideals outside of schools. I find it something of a mystery that Knowles, clearly working within the humanistic psychology "revolution", continued to regard children's education in the very traditional way that he did (as represented in the right-hand column of Table 1). In his own extended discussion of psychological theories of learning, Knowles (1973) makes a distinction between "concepts of teaching derived from theories of learning of animals and children" (p. 51, my emphasis) and "concepts of teaching derived from theories of learning of adults" (p. 62). For him, the former view teaching as the control of learning by managing rewards, while the latter emerge in the wake of Rogers' intervention. The dichotomy, children/animals vs. adults, is quite a startling expression of Knowles' view.

However, the next section argues that no mainstream psychological theory of learning suggests a clearcut manner in which adults learn differently to children. By "mainstream theory", I mean those overarching theories that have a distinctive "epistemological axis of cohesion": this is a concept put forward by Abbott (2001) to describe a symbolic language or pragmatic orientation that provides coherence to a community of scholars. So in the psychology of learning, for example, *behaviourist* reinforcement theory can be considered to be the axis of cohesion that holds together the theories of not only the archetypal behaviourist B. F. Skinner (1965), but also Thorndike (1932), Gagné (1965), and even the "cognitive behaviourism" of Bandura (1977) – on this, see Knowles (1973, p. 62); the *socio-culturalist* notion of the "social construction of knowledge" is the theoretical axis providing coherence across a range of post-Vygotskian theories such as activity theory (Engeström, 1987), apprenticeship learning (Rogoff, 1990), co-constructionism (Valsiner, 1994), community of practice (CoP) theory (Wenger, 1998), and connectivism in the e-learning terrain (Siemens, 2005). Figure 1 represents the five mainstream theories of learning that I suggest, on this logic, we need to examine in relation to Knowles' ideas (see Moll, 2022 for a fuller account of how these theories emerged historically).

Figure 1

A history of learning theories



Note. From “Computers in the classroom: What informs what we teach the teachers?” by I. Moll, in J. P. Makonye and N. S. Ndlovu (Eds.), *Innovations in online teaching and learning: Case studies of teacher educators from South Africa during the COVID-19 era* (p. 4), 2022, Aosis.

Two of these theories are often spoken of, at face value, as demonstrating that the way children learn is qualitatively different to that of adults – cognitivism (also known as information-processing theory) and the constructivism of Piaget. I commence with a discussion of these, and then move on to the other theories, none of which seem to have been interpreted as positing a strong adult-child learning dichotomy.

THE LEARNING OF ADULTS AND CHILDREN

It seems obvious that adults and children are different. Certainly, children differ mentally, neurologically, and physiologically from adults. Cognitively and emotionally, young children seem to be egocentric and believe that everyone sees the world the way they do. Neurologists have established that children’s brains are not fully developed – current albeit controversial neuroscientific thinking is that brain development persists until at least age 25. Since brain science was popularised in the 1990s “decade of the brain”, the belief that children “absorb information” more quickly than adults is widespread, and this is backed up by scientific research. Cognitivist neuropsychological research has established that, because children’s brains have more neuroplasticity, they learn more quickly than adults do (Frank et al., 2022) – as we age, our neural pathways become more fixed. On the other hand, the working memories of children are smaller and less stable (Gathercole et al., 2004, p. 186). However, none of this translates into a claim that *the way that children learn* is different to adults.

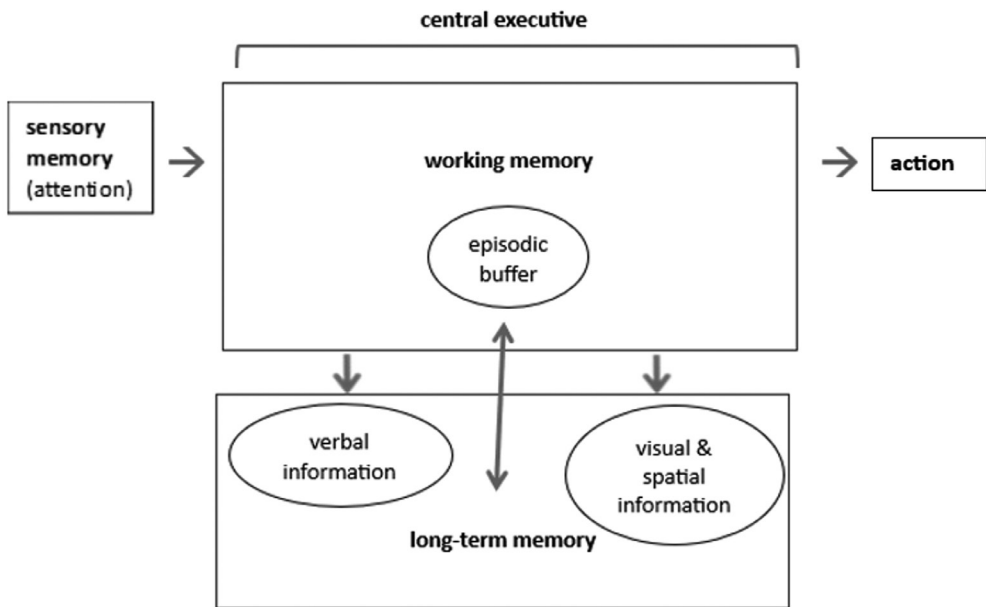
For cognitivism, learning is essentially the reception, processing and storage – in short, the memorisation – of information, as represented in Figure 2. For nearly 50 years, there has been broad consensus on the “tripartite model” of the neurology of memory first sketched by Atkinson and Shiffrin (1968) and developed by Baddeley and Hitch (1974). *Working memory* is the core of this model. It is a brain function that operates as a “central executive”, coordinating attention, action and higher-order cognitive tasks. It utilises two systems – the “phonological loop” that holds verbal codes, and the “visuospatial sketchpad” that holds visual and spatial codes – to process and store incoming sensory information

in long-term memory. Baddeley (2000) later specified the “episodic buffer”, which unites verbal, visual, spatial and other information from long-term memory, in order to produce consciousness and action. We draw this information into working memory (recall it) as we need to when we think and learn.

Working memory refers to the thoughts, or units of information, that we can consciously hold in mind at any point in time. We memorise information in discrete units or in “chunks”: a chunk can be thought of as a more efficient representation of a set of items compressed into a single unit. Adult working memory is typically limited neurologically to a maximum capacity of “seven plus-or-minus two” units of information at any given moment, which lasts for only 20 to 30 seconds (Miller, 1956), and only two to four units when it comes to the “chunking” of complex information at any one time (Mathy & Feldman, 2012).

Figure 2

The tripartite model of working memory in adults and children



The crucial point for the purposes of this article is that the core mechanisms and functional interrelationships of the tripartite structure described by the working memory model are in place by six years of age at least. Children and adults activate similar neural networks and chunking capacities (Gathercole et al., 2004; Kibbe & Feigenson, 2016; Ross-Sheehy et al., 2003; Towse et al., 2000). Such differences as there are between adults and children are about capacity – working memory capacity is smaller and time constraints shorter in children – but not about the neurological structures and functions of learning (Cowan et al., 2010; Gathercole et al., 2004; Portrat et al., 2009; Vogan et al., 2016).

Generally, then, cognitivism (cognitive science) shows that the way working memory processes information and stores it in long term memory is identical in adults and children.

The constructivist, Jean Piaget's *genetic epistemology* is often interpreted to be the theory *par excellence* to support the claim that children's learning differs from that of adults. His stages of cognitive development suggest that before age 12, the structure of children's thinking is successively sensorimotor, egocentric, and concrete, but not yet formally abstract (Inhelder & Piaget, 1958). Cognitive structures, for Piaget, are patterns of mental and physical action that spontaneously generate a manner of thinking about the world that is consistent from task to task (Kohlberg, 1966, p. 5). Each has a systemic logic of its own (*structure d'ensemble*) consisting of several interrelated schemas. Building on his vast corpus of research on children, Piaget (1972) went on to establish similarly distinctive structures in adolescent thought in which formal abstract thought consolidates as complex forms of propositional logic. In adult cognition, he described the "INRC group" (Identity-Negation-Reciprocity-Correlation; Piaget, 1957) – the ensemble of sophisticated schemas that characterise fully developed human cognition, later elaborated in studies of "reflecting abstraction" (Piaget, 2001). Other authors have developed notions of a further stage of "post-formal" thought: the most well-known is Riegel's (1973) proposed stage of "dialectical operations" beyond Piaget's formal operations. Others have proposed different notions of a stage of postformal thought (Kuran, 2011; Labouvie-Vief et al., 1995; Sinnott, 1998). Examining all this theorising, it appears at face value that, in Piaget's theory, children and adults might learn in markedly different ways.

However, this interpretation fails to take account of Piaget's distinction between development and learning:

The development of knowledge is a spontaneous process, tied to the whole process of embryogenesis [...] which ends only in adulthood [...]. [It] is a process which concerns the totality of the structures of knowledge. Learning presents the opposite case. In general, learning is provoked by situations – [...] a teacher, with respect to some didactic point; or by an external situation. It is provoked, in general, as opposed to spontaneous. (Piaget, 1964, p. 80)

Many interpreters of genetic epistemology conflate the structures of cognition with the mechanisms of learning, that is to say the *figurative* and *operative* aspects of cognition respectively. A good example of this conflation in relation to andragogy is evident in the following statement: "The qualitative state of cognition strictly determines an individual's understanding and interpretation of reality, which of course is directly related to his [*sic*] learning strategies" (Kuran, 2011, p. 46). For all the sophistication of the complex structures of adult thought which Kuran describes with great insight, these structures do not generate learning.

In making the figurative–operative distinction, Piaget was influenced by the contrast between synchronic and diachronic linguistics drawn by de Saussure (1916): the former,

also termed “descriptive linguistics”, studies the structure of a language as a fixed or static entity at any given point in time, whereas diachronic linguistics studies changes that occur in a language and the mechanisms that produce them through different periods. “Figurative thinking” in Piaget is a static description of the underlying structures of mind that are reflected in patterns of action produced by a learner at a given point in time (Kuhn, 1972). Piaget’s stages describe thinking in this punctuated manner over a lifetime. The cognition of such-and-such a child is concrete, of such-and-such an adult is abstract, and so on. Here, there are indeed adult-child differences.

However, the “figurative” notion does not account for learning. For Piaget, cognitive structures are also “operative”, in that they actively coordinate biological maturation with learning that is provoked by environmental and social circumstances¹ (Piaget, 1964). They are inherent biological mechanisms of change that operate to restore equilibrium, and in so doing generate successively more differentiated, elaborated, and integrated structures (Kuhn, 1972, p. 834). As Piaget (1950) puts it, “when one considers the mechanism of this construction, then one recognises that each level is characterised by a further coordination of the elements given before” (p. 81). Several acts of assimilation (isolated parts of operations) are integrated into more comprehensive operational systems.

It is this “operative” thinking that drives learning. Learners have an “impulse of self-regulation” as they act on the world, which Piaget calls *equilibration*. The key point here is that the mechanism of equilibration is identical in all thinking, no matter at what age or stage people are in their lives. Insofar as it has anything to say about learning, the figurative criterion of a cognitive structure produces a static description of behaviour that tends to be a description of the structure of a learning task, hence my claim that it cannot account for learning.

This is why Piaget’s theory of stages of development has become less influential in education, and the theory of equilibration more prominent. For both adults and children, learning comes about when operative schemas interpret unfamiliar information, assimilate it into prevailing operative schemas, and then accommodate themselves to incorporate the novel content. A learner becomes increasingly aware of new forms of integrating knowledge that their own actions entail, and their understanding grows. Ultimately, they “internalise their own actions” as new knowledge structures (Piaget, 1964, 1976). There is little in Piaget’s theory to support Knowles’ attempt to distinguish andragogy from pedagogy as a theory of learning.

With regard to the other mainstream theories indicated above, none rest substantively on a distinction between adult and child learning:

1 In more commonly used theoretical terms, this is a coordination of “prior knowledge” and “experience” resulting from the interaction between organism and environment. This prior knowledge is not “hard-wired” but constructed in successively more complex structures. This is why it is incorrect to classify Piaget as a “cognitivist”, which is a frequent mistake that many commentators make.

- Lev Vygotsky, the other major generative theorist of constructivism, views learning as the psychological internalisation of the knowledge structure of joint activity between a learner and a “more knowledgeable other” in relation to a particular task. This takes place within a “zone of proximal development” (ZPD), which is “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86). This definition makes it clear that, while mediation of knowledge to children by parents and teachers (adults) is significant, children frequently mediate unfamiliar knowledge and skills to each other, and can also mediate unfamiliar knowledge to adults. Vygotsky perceives no sharp divide between the manner of learning in adults and children. For constructivism overall, the mechanisms of equilibration and mediation characterise all learning (Moll, 2022).
- Behaviourism, even in its broader “cognitive” sense, considers learning to be governed by *universal* laws of behaviour connecting stimuli and responses (S-R) that are applicable to all organisms, whether children or adults (or pigeons for that matter; Bandura, 1977, p. 22; Skinner, 1965, p. 429).
- Phenomenology, from the mid-20th century, viewed learning as arising in the sense we have of inhabiting our physical bodies: we learn through direct bodily engagement with the world, from our state of *being-in-the-world* (Merleau-Ponty, 1962). This understanding of learning has been extended in embodied linguistics (Lakoff & Johnson, 1999) and embodied cognition theory (Clark, 2008), in emphasising the situatedness of the body, and hence the embodied mind, in the physical and cultural world. In the emergence of thinking and learning, there are no ruptures between brain, body, and world. Furthermore, embodied cognition theory proposes that adults and children think and learn in essentially the same way by apprehending and using their bodies. Just as much as adults use gesture and the experience of their bodies situated in sociocultural space to learn and to communicate with each other, so children do in areas such as language learning (Toumpaniari et al., 2015) and mathematics problem solving (Cook & Goldin-Meadow, 2006; Ruiter et al., 2015).
- Socioculturalism, as indicated earlier, contends that learners are situated in CoPs and social activity systems that constitute their knowledge via apprenticeship or similar learning processes. Learning “occurs through interested participation with other learners” (Rogoff et al., 2001). Most research in this terrain demonstrates how adult learners move from “legitimate peripheral participation” to become experienced “old timers” in a CoP (Nicolini et al., 2022; Wenger, 1998). However, children also constitute CoPs in which the mechanisms of sociocultural learning are essentially the same. Witness, for example, a fascinating study of how three- and four-year-old Pakistani immigrant children constitute such communities in establishing their ethnic identity and succeeding in a UK preschool (Barron, 2007). There may be differences in the way adults and children are regulated socially, but this does not mean that they learn differently.

Reviewing mainstream learning theory in psychology today, there seems to be little evidence to warrant a strong distinction between the learning of adults and children. All the theories discussed above are theories of adult learning, but they are equally theories of child learning. As a theory of learning in educational contexts, andragogy does not take our understanding very far.

FORMAL VS. NON-FORMAL LEARNING

Over the course of his writings Knowles himself seems to have realised that the strong distinction between adult and child learning is untenable. Early on, in *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), he tried to theorise the difference by drawing out the Greek etymology of “andragogy” and “pedagogy”. The former derives from *ἀνδρας* (*andras*), meaning “man”, and *ἀγωγός* (*agogos*), meaning “leader”. The latter comes from *παιδί* (*paide*), meaning “child”, and *agogos*. So originally, andragogy denotes “leading a man” and pedagogy denotes “leading a child”. However, within a few years, Knowles had started to question these meanings:

I am not talking about a clear-cut differentiation between children and adults as learners. Rather, I am differentiating between the assumptions about learners that have traditionally been made by those who practice pedagogy in contrast to the assumptions made in andragogy. I believe that the assumptions of andragogy apply to children and youth as they mature, and that they, too, will come to be taught more and more andragogically. (Knowles, 1973, p. 43)

Yet, in the same text, he goes back to Greek etymology: “to speak of ‘the pedagogy of adult education’ is a contradiction in terms” (Knowles, 1973, p. 4). He continues to hold onto the transformation of teaching and learning that he envisages for adult education: “haven’t most adults including people in professional training been taught as if they were children?” (p. 41). However, by the time he published the second edition of *The Modern Practice of Adult Education* (1980), the subtitle had changed to *From Pedagogy to Andragogy*, and Knowles was arguing that the two concepts were parallel models of learning:

[They are] probably most useful when seen not as dichotomous but rather as two ends of a spectrum with a realistic assumption in a given situation falling in between the two ends [...]. I am at the point now of seeing that andragogy is simply another model of assumptions about learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions. (Knowles, 1980, p. 43)

Later, Knowles (1984) continued to distance himself further from a sharp distinction between pedagogy and andragogy (p. 6) and from “personal ownership of the andragogical model [...]. I did not coin it; I stole it from the Europeans” (p. xvi).

Knowles' growing ambivalence, I suggest, is because his primary concern as an adult educator was not so much with children's learning, as with the inadequate or non-existent *non-formal learning* opportunities provided by the education system at large for adult learners to meet their contextualised, everyday needs. A close reading of the texts indicated above show that Knowles' thinking started with a strong view that andragogy should completely replace pedagogy (that is, institutionalised formal education as he saw it), but that he softened his position towards a recognition that both formal and non-formal "approaches" in education are necessary and complement each other. Given that Knowles positioned his theory in the psychological domain, and considering the psychological theories of learning discussed above, it seems clear that he was mistaken in wanting to think through the shortcomings of adult education in terms of a cleavage between adult and child learning. It was actually formal versus non-formal learning for adults that interested him.

One of the psychological theories of learning referred to earlier, that of Vygotsky, helps us to understand that the main distinction Knowles wants to make has little to do with adult-child differences. Vygotsky drew a distinction between *spontaneous* and *scientific* concepts, as represented in Table 2. By the former, he meant the thinking and learning of everyday, contextualised life situations; the latter refers to the specific, decontextualised forms of thinking and learning that characterise formal educational settings (schools, universities, religious academies and the like) – Wertsch (1991) refers to these as "text-based realities".

Table 2
Vygotsky's distinction between spontaneous and scientific (systematised) concepts

	Spontaneous Concepts	Systematised Concepts
Where acquired	In the course of everyday activities	In schools and other formal learning contexts
How acquired	Spontaneously – in action	Via instruction – in lessons
Motive	Activity – the learner and others engaged in mutual activity	Development – a teacher deliberately intends to develop a learner's knowledge
Nature	Unsystematic – learned by trial and error in context	Systematic – learned by attention to salient features in a decontextualised setting
Awareness	Unconscious – we can do it but cannot say how	Conscious – we exercise voluntary attention
Direction of development	Upwards – towards true concepts	Downwards – towards true concepts

Note. Contents distilled from Vygotsky (1934b); adapted from Slonimsky and Moll (1993).

The important point is that Knowles sought to free adult education from actually existing, stultifying formal education practices by looking to (in Vygotsky's terms) the spontaneous

formation of concepts related to everyday life and work that is made possible by non-formal learning. Evidently, the main distinction Knowles wants to make is not one about adult-child psychological differences.

Thinking about, learning and practising systematised and spontaneous knowledge takes place in different modes of learning:

- Formal learning characterises school subjects and other disciplinary studies, like university courses, or scriptural study in a religious academy. Also known as the acquisition of *propositional knowledge*, it is decontextualised learning requiring recognition of the salient features of *systematised* tasks.
- Non-formal learning, also known as the acquisition of *procedural knowledge*, takes place in the practical contexts of work and everyday life. It is contextualised, in that it emerges from shared, pragmatic, *spontaneous* learning activity (Vygotsky, 1934b).

Formal and non-formal learning do not exclude each other and always exist to some degree or another in a relationship of mutual concept formation. The last row in Table 2 summarises Vygotsky's (1931, 1934a) dialectical view that (i) spontaneous learning is "syncretic", arising in subjective images, accidental objective connections and "pseudoconcepts", which in mediated encounters with systematised knowledge can produce abstractions and generalisations to other situations, while (ii) systematised learning consists in a "system of judgments" that can generate an "ordering [of] the perceived world with the help of the network of logical relations cast upon it" (Vygotsky, 1931, p. 48). In some contexts, for example, technical and vocational education and training (TVET), procedural learning and propositional learning must be strongly emphasised in relation to each other; in an algebra classroom, propositional learning will predominate; in learning to catch and debone a fish, procedural apprenticeship learning will take up the most time. "Andragogy" in Knowles' terms does not add much theoretical value, once we understand that the approach it describes has nothing to do with whether the learner is an adult or a child.

Nowadays, like it or not, in the study of education in England and the US, the term *pedagogy* has become the "term of art" referring to this engagement with the relationship between propositional and procedural knowledge in teaching and learning. A term of art is "a word or phrase that has a precise, specialized meaning within a particular field or profession" (Oxford Languages, 2022). Most prominent theorists in this terrain use the term "pedagogy" in their writings, and they do not mean "children only" – Paulo Freire (1970), Lee Shulman (1986), Johan Muller (2000), Basil Bernstein (2003), Jerome Bruner (2006) and bell hooks (2013) are but a few prominent examples. The most influential theoretical contributor to adult education, Freire, titled his pivotal books *Pedagogy of the Oppressed* (about non-formal, community-based political education; 1970) and *Pedagogy of the City* (about primary, secondary and tertiary formal education institutions; 1993). Adult educators quite reasonably talk about "pedagogy" in their practices. In education, "pedagogy" has a much more expansive meaning than Knowles believed that it had.

It also seems that “pedagogy” in continental and eastern European traditions has become a similar term of art not particularly circumscribed by the “teaching and learning of children”. Instead, the concept has emerged from much longer engagement with education as a “phenomenon”, losing any particular attachment to the “child”, instead meaning *the individual* in interaction with culture and society (Biesta, 2014).

CONCLUSION: “ANDRAGOGY” IN SOCIAL CONTEXT

Both Loeng (2023) and Reischmann (2017) urge caution in the way we interpret “andragogy” and encourage scepticism about the dominant individualist interpretation associated with Knowles². For the former, in the European context, “pedagogy is much more than traditional pedagogy, and andragogy is much more than Knowles’s andragogy” (Loeng, 2023, p. 39). Reischmann’s (2017) view is that adult learning should not be bounded by institutional learning programmes, but has “many more motivators, supporters, testers, threads, reinforcement, control, informators, criticizers, training situations, and correctors that are scattered through different life situations” (p. 45). So, for both commentators, andragogy denotes learning beyond formal education, in all senses of the term – outside schooling, past schooling, unconstrained by schooling, wider than schooling. Reischmann’s insightful concept is “lifewide learning”, not simply “lifelong learning”, which has tended to be institutionalised all over the world. However, to the extent that both still seem to want to retain the term “andragogy” to describe this social and cultural imperative in *adult education*, they may be missing the explanatory power that Vygotsky’s concept of spontaneous concepts helps us unlock in psychological terms.

My argument in this article, however, is that Knowles’ concept of “andragogy”, in its ongoing connotation that the fundamental learning processes of adults differ from those that are appropriate for children, is a formulation of the term that we could better do without. Knowles, in seeking to challenge the inability of the formal education system to make available to adults the flexible, informal learning that would meet their continually changing needs, unfortunately equated this formal education system with “pedagogy” for children. I have suggested here that this error arises from his erroneous theory of adult learning, which stands on unstable conceptual ground in relation to psychological theories of learning in general. It does not help to shift attention away from the psychological to the social and cultural dimensions of adult learning, because Knowles’ theory (and indeed earlier versions of “andragogy”) are avowedly psychological.

Once we recognise this, a reappraisal of Knowles as being concerned with the psychological correlates of formal and non-formal learning becomes evident. The article has suggested that Vygotsky’s distinction between spontaneous and scientific concepts provides a

2 There is a strong case that Knowles’ theory of andragogy is politically and culturally oppressive toward people of colour, women and other marginalised groups, because it is seated in the individualist, white, male, middle-class ideologies of mid-20th century US (Moll, 2023). The literal meaning of “andragogy” reminds us of this tendency in Knowles.

better conceptual frame to understand and work with this than the notion of andragogy does. It aligns our thinking on the teaching and learning of adults much more closely than either Knowles' or indeed the European concept of andragogy is able to do. To realise Reischmann's "lifewide learning", I suggest that the notion of andragogy appears to have limited veracity as a theory of learning in adult education.

REFERENCES

- Abbott, A. (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago University Press.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 89–195). Academic Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barron, I. (2007). An exploration of young children's ethnic identities as communities of practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 739–752. <https://doi.org/10.1080/01425690701610001>
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently, *Theory and Research in Education*, 12(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/1477878513517338>
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy (Vol 1): The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.
- Cook, S., & Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 211–232. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_4
- Cowan, N., Morey, C. C., AuBuchon, A. M., Zwilling, C. E., & Gilchrist, A. L. (2010). Seven-year-olds allocate attention like adults unless working memory is overloaded. *Developmental Science*, 13(1), 120–133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00864.x>
- Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003004>
- de Saussure, F. (1916). *Course in general linguistics*. Philosophical Library, 1959.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental work research*. Orienta Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Findeisen, D. (2000). Lindeman's philosophy of andragogy. *Andragoška spoznavanja/Studies in Adult Education and Learning*, 6(1), 74–82. <https://doi.org/10.4312/as.6.1.74-82>
- Frank, S. M., Becker, M., Qi, A., Geiger, P., Frank, U., Rosedahl, L., Malloni, W., Sasaki, Y., Greenlee, M. W., & Watanabe, T. (2022). Efficient learning in children with rapid GABA boosting during and after training. *Current Biology*, 32(23), 5022–5030. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2022.10.021>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston.

- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology, 40*(2), 177–190. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177>
- Henschke, J. A. (2009). *Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833-2000*. IACE Hall of Fame Repository, University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1401&context=utk_IACE-browseall
- Herasyenko, O. Y. (2021). Adult education development in independent Ukraine. *Educational Dimension, 4*, 36–49. <https://doi.org/10.31812/educdim.v56i4.4403>
- Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman Publishing.
- Holt, J. (1969). *The underachieving school*. Sentient Publications.
- hooks, b. (2013). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.
- Kibbe, M., & Feigenson, L. (2016). Infants use temporal regularities to chunk objects in memory. *Cognition, 146*, 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.022>
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership, 16*(10), 350–352, 386.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1966). Cognitive stages and preschool education. *Human Development, 9*(1–2), 5–17. <https://doi.org/10.1159/000270365>
- Kuhn, D. (1972). Mechanisms of change in the development of cognitive structures. *Child Development, 43*(3), 833–844. <https://doi.org/10.2307/1127635>
- Kuran, M. (2011). Applying cognitive learning theories to understanding of learning in vulnerable groups of adults. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning, 17*(2), 44–58. <https://doi.org/10.4312/as.17.2.44-58>
- Labouvie-Vief, G., Chiodo, L. M., Goguen, L. A., & Diehl, M. (1995). Representations of self across the life span. *Psychology and Aging, 10*(3), 404–415. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.10.3.404>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – The first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education, 36*(6), 629–643. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education, 5*(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Loeng, S. (2023). Pedagogy and andragogy in comparison – Conceptions and perspectives. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning, 29*(2), 39–52. <https://doi.org/10.4312/as/11482>
- Mathy, F., & Feldman, J. (2012). What's magic about magic numbers? Chunking and data compression in short-term memory. *Cognition, 122*(3), 346–362. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.11.003>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (C. Smith, Trans., original work published 1945). Routledge & Kegan Paul.

- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Moll, I. (2022). Computers in the classroom: What informs what we teach the teachers? In J. P. Makonye & N. S. Ndlovu (Eds.), *Innovations in online teaching and learning: Case studies of teacher educators from South Africa during the COVID-19 era* (pp. 3–27). Aosis.
- Moll, I. (2023). A critique of andragogy in the South African TVET context. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 6(1), 145–163. <http://doi.org/10.14426/jovacet.v6i1.318>
- Možina, T. (2011). Continuing andragogical training and professional development of adult educators. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 17(4), 23–43. <https://doi.org/10.4312/as.17.4>
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and education policy*. Routledge Falmer.
- Nafukho, F., Amutabi, M., & Otunga, R. (2005). *Foundations of adult education in Africa*. Pearson; UNESCO Institute for Education.
- Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16(2). <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>
- Oxford Languages. (2022). *Google English Dictionary*. <https://languages.oup.com/google-dictionary-en/>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1957). *Logic and psychology*. Basic Books.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. Ripple & V. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7–20). Cornell University.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (2001). *Studies in reflecting abstraction*. Psychology Press.
- Poláčková Vašátková, J., & Dopita, M. (2021). University teaching and learning in educational sciences: The case of andragogy in the Czech Republic. *Studies in Adult Education and Learning*, 25(3), 23–33. <https://doi.org/10.4312/as.25.3.23-33>
- Portrat, S., Camos, V., & Barrouillet, P. (2009). Working memory in children: A time-constrained functioning similar to adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 368–374. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.05.005>
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delacorte Press.
- Rachal, J. R. (1994). *Andragogical and pedagogical methods compared: A review of the experimental literature*. University of Southern Mississippi (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 566). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380566.pdf>
- Reischmann, J. (2017). Lifewide learning: Challenges for andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 43–50. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.2>
- Reischmann, J. (Ed.). (2021). *Essential readings in international and comparative adult education*. Ziel-Verlag.
- Riegel, K. F. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16(5), 346–370. <https://doi.org/10.1159/000271287>
- Rogers, C. (1967). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In H. Kirschenbaum & V. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (pp. 304–322). Constable.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Merrill.
- Rogers, C. (1974). Questions I would ask myself if I were a teacher. *Education*, 95(2), 134–138.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.

- Rogers, C., Lyon, H., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Ross-Sheehy, S., Oakes, L. M., & Luck, S. J. (2003). The development of visual short-term memory capacity in infants. *Child Development*, 74(6), 1807–1822. <http://www.jstor.org/stable/3696305>
- Ruiter, M., Loyens, S., & Paas, F. (2015). Watch your step children! Learning two-digit numbers through mirror-based observation of self-initiated body movements. *Educational Psychology Review*, 27, 457–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9324-4>
- Samoilă, M.-E. (2014). Semantic relationships in adult education: Romanian conceptualizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 542–547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.663>
- Savičević, D. M. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/02660830.1991.11730556>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood*. Plenum.
- Skinner, B. F. (1965). Review lecture: The technology of teaching. Proceedings of the Royal Society of London: Series B, Biological Sciences, 162(989), 427–443. <https://doi.org/10.1098/rspb.1965.0048>
- Slonimsky, L., & Moll, I. (1993, May 28). *School versus spontaneous concepts* [Message sent on the electronic mail discussion]. The Extended Laboratory of Comparative Human Cognition (XLCHC).
- Thorndike, E. (1932). *The fundamentals of learning*. Teachers College, Columbia University.
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M., & Paas, F. (2015). Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445–456. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-4>
- Towse, J. N., Hitch, G. J., & Hutton, U. (2000). On the interpretation of working memory span in adults. *Memory & Cognition*, 28(3), 341–348. <https://doi.org/10.3758/bf03198549>
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructionist perspective. In P. van Geert, L. P. Mos, & W. Baker (Eds.), *Annals of Theoretical Psychology* (Vol. 10). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9194-5_12
- Vogan, V. M., Morgan, B. R., Powell, T. L., Smith, M. L., & Taylor, M. J. (2016). The neurodevelopmental differences of increasing verbal working memory demand in children and adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.10.008>
- Vygotsky, L. S. (1931). Development of thinking and formation of concepts in the adolescent. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 5): Child psychology* (pp. 29–81). Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1934a). An experimental study of concept development. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1): Problems of general psychology* (pp. 121–166). Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1934b). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1): Problems of general psychology* (pp. 167–241). Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

- Wertsch, J. (1991). Sociocultural setting and the zone of proximal development: The problem of text-based realities. In L. Tolchinsky-Landsmann (Ed.), *Culture, schooling and psychological development* (pp. 71–86). Ablex.
- Zmeyov, S. I. (2006, September 27–October 1). Andragogy and adult educators' training in Russia: Actual state and trends [Paper presentation]. In J. Reischmann (Ed.), *On Becoming an adult educator - Historical and contemporary aspects*. 11th Standing International Conference on the History of Adult Education, Bamberg, Germany.

POGOVORIMO SE O NASILJU

Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani smo 25. januarja 2024 organizirali Pedagoško-andragoške dneve (PAD). Organizacijski in programski odbor PAD 2024 so sestavljali: dr. Vesna Podgornik kot predsednica ter člana dr. Monika Govekar Okoliš in dr. Marko Radovan.

PAD 2024 (41. izvedba) je vključeval tri plenarna predavanja, eno diskusijsko delavnico (načrtovani sta bili dve, pa je ena odpadla zaradi bolezni moderatorja) in zaključno okroglo mizo.

PAD 2024 je imel naslov *Pogovorimo se o nasilju*. Ta tematika je v današnji družbi vedno bolj pereča, skrb zbudajoča in zato vedno bolj pomembna, saj se v pedagoški in andragoški praksi soočamo s številnimi vprašanji in izzivi, kako preprečiti nasilje. Na PAD smo se posvetili razmislekom, izzivom in iskanju skupnih rešitev, kako prispevati k hitrejšemu reševanju nasilja v šoli kot med zaposlenimi v organizacijah.

Na začetku PAD 2024 sta dekanja Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani dr. Mojca Brezar Schlamberger in predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko dr. Klara Skubic Ermenc v uvodnem nagovoru poudarili pomen PAD in njegovo aktualno tematiko. O formalnostih poteka PAD je spregovorila tudi vodja PAD dr. Vesna Podgornik. V dopoldanskem delu PAD so se zvrstila *tri plenarna predavanja*. Prvo plenarno predavanje je imel dr. Robi Kroflič s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (FF UL) z naslovom *Z nasiljem proti nasilju?* Najprej je spomnil na nasilje, o katerem se razpravlja v pedagoški strokovni javnosti, na primer na streljanje v ameriških šolah, kjer se je vzpostavila politika ničelne tolerance do nasilja. Značilnost te politike je, da nasilje označuje za nedopustno, vendar pa je v njej zaznati strogo in nesorazmerno kaznovanje nasilnežev, kar pomeni, da se nasilje poskuša preprečiti z nasiljem. Navedel je argumente zoper politiko ničelne tolerance do nasilja na primeru ameriške šole. Denimo njeno neučinkovitost in pristranskost, saj so v šolah kaznovani pripadniki manjšinskih skupin in/ali osebe s posebnimi potrebami. Opozoril je na neinkluzivnost v šoli, ki se kaže v izključevanju nasilnežev iz »zdravih sredin«. Omenil je tudi individualističen pristop k obravnavi nasilja v šoli, kjer običajno v obravnavo ni zajeta zapletena struktura vseh, ki so vključeni v medvrstniško nasilje (poleg nasilnežev tudi žrtve in številni opazovalci). Spoznali smo bolj sistemski pristop k obravnavi nasilja po Zimbardu (2007), za katerega se je zavzel tudi predavatelj. Po Zimbardu se nasilje ne obravnava le skozi dispozicijske lastnosti nasilneža, temveč tudi s proučevanjem situacij in tako šolskih kot »prosvetnopolitičnih« dejavnikov, ki spodbujajo razraščanje nasilja. Zelo zanimivi so bili opisani pristopi k zmanjšanju nasilja in tudi drugih oblik nezaželenega vedenja med otroki in mladimi. Med temi pristopi je predavatelj navedel

učinke sistematičnega uvajanja restorativnih vzgojnih ukrepov, na primer vrstniške mediacije v šoli. Pomembni pa so tudi učinki projektov, ki za preprečevanje nasilja v šoli vpeljujejo »vzgojo z umetnostjo, športno-rekreativne dejavnosti in doživljajske projekte, kot na primer vzgojne dejavnosti z živalmi« (Kroflič, 2024, str. 4). S tem je dr. Kroflič dokazoval, da je vrstniška mediacija zelo pomembna, saj dokazano krepi zmožnosti otrok in mladostnikov za nenasilno komunikacijo. Ugotovili smo, da vzgoja z umetnostjo, kot rekreativno-športne dejavnosti ter vzgojne dejavnosti z živalmi »sprožajo naravne odzive zadovoljstva in hkrati krepijo prosocialne zmožnosti in sočutje« (Kroflič, 2024, str. 4).

Drugo plenarno predavanje z naslovom *Učiteljeva uglašenost kot pogoj za preprečevanje medvrstniškega nasilja v šoli* je imela dr. Katja Košir s Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (FF UM). Najprej je izpostavila pomen medvrstniškega nasilja kot agresivnega in ciljno usmerjenega vedenja. Kot je omenila po Volk idr. (2017), medvrstniško nasilje v kontekstu neravnovesja moči škoduje drugemu posamezniku, kar ima tako kratkoročne kot dolgoročne posledice za vse, ki so vključeni v šolski razred. Spoznali smo, da je prav na prehodu v obdobje mladostništva pomembno razumevanje socialnodinamskih dejavnikov medvrstniškega nasilja na ravni oddelka. To je še posebej pomembno, ko pride do večjih kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja (Yeager idr., 2015). Predavateljica je opozorila, da so prav spremembe v socialni motivaciji učencev, kot je visoko stremljenje po priljubljenosti, moči in statusu v razredu, pogosto razlog za izvajanje medvrstniškega nasilja in za odzive opazovalcev. Ti so takšni, da vzdržujejo in krepijo dinamiko medvrstniškega nasilja. Spoznali smo, da medvrstniško nasilje lahko razumemo le v interakciji značilnosti posameznika z značilnostmi referenčne skupine, ki ji posameznik pripada, tj. razredu. Zato imajo pomembno vlogo in velik vpliv na vrstniške odnose učitelji s svojim vedenjem, odnosi in načinom vodenja razreda. Predavateljica je prikazala rezultate raziskav, ki kažejo na pomen učiteljeve uglašenosti (Yoon idr., 2020), ki je opredeljena kot stopnja strinjanja med učiteljem in učenci o tem, kakšni so odnosi v vrstniški skupini. Ugotovili smo, da je pri tem pomembno, da učitelj ve, kaj se na področju vrstniških odnosov dogaja v razredu. Zato je ključna realna predstava o odnosih v razredu, kar tudi krepi socialno vključenost in dobro delovanje razreda. Predavateljica je poudarila, da prav uglašenost omogoča učitelju, da deluje kot »reflektiven raziskovalec svojih odnosov z učenci ter vrstniških odnosov, ki jih vzpostavljajo učenci« (Košir, 2024, str. 6).

Zadnje plenarno predavanje je potekalo na daljavo prek aplikacije Zoom in je imelo naslov *Kriza v šoli in šola v krizi: primer beograjske šole »Vladislav Ribnikar«*, ki sta ga imeli tuji predavateljici dr. Lidija Radulović in dr. Olja Jovanović s Filozofske fakultete Univerze v Beogradu. Opisali sta dogodek, ki se je zgodil 3. maja 2023 v Osnovni šoli »Vladislav Ribnikar« v Beogradu, ko je učenec sedmega razreda v šoli streljal in ubil devet učencev in šolskega varnostnika ter ranil učiteljico in pet učencev. Predavateljici sta odgovorili na vprašanja, ki so se dotikala načina izražanja pietete do žrtev, o tem, kdo potrebuje podporo, kakšno podporo in kako jo organizirati. Odgovorili sta tudi na vprašanja o delu šole, ali, kdaj in kje nadaljevati šolsko leto, kako ga zaključiti, kaj in kako delati s katerimi učenci in učitelji in podobno. V ospredje sta postavili pomembno vlogo osnovne šole, ki se je znašla

v krizni situaciji, kar naj bi veljalo za vse šole, ki se znajdejo v situaciji nasilja s streljanjem. Opisali sta nekatere značilnosti delovanja tako šole kot šolskega sistema. Spoznali smo, da je opisano tovrstno delovanje šole in šolskega sistema pomembno tudi za različna druga šolska okolja. Z analizo načina odgovaranja na nekatera vprašanja smo ugotovili, da je šlo na osnovni šoli v Beogradu za centraliziran način odločanja. Ta je premalo upošteval različne perspektive in jih ni obravnaval participatorno. Predavateljici sta izpostavili pomemben nadzor nad delom šole, kjer je bila jasna delitev pristojnosti, hkrati pa ni bila jasna delitev odgovornosti med šolo in višjimi ravnmi upravljanja. Poudarili sta, da se v takšni situaciji šola in učitelji niso čutili pripravljene prevzeti odgovornost za lastne odločitve. Spoznali smo, kot omenjata Radulović in Jovanović (2024, str. 8), da prav:

osebno in strokovno negotovost, izogibanje odgovornosti, pomanjkanje partnerskih odnosov, pomanjkanje osredotočenosti na iskanje rešitev, pa tudi odsotnost participativnega odločanja, ki jih lahko prepoznamo v tej situaciji, lahko označimo kot lastnosti, ki so v nasprotju s konceptom šole kot učeče se skupnosti (Hargreaves 2003; Mitchell in Sackney 2000) in šole kot demokratične mikroskupnosti (Delors 1998; Pavlović Breneselović 2015).

S tem sta predavateljici odprli vprašanje, ali bi se šola drugače odzvala na to krizo, če ne bi bila birokratska institucija, kar pomeni, da bi delovala kot učeča se skupnost. Omenjena kriza prikazuje situacijo srečevanja z neznanim in povzroča negotovost ter izpostavljenost travmatičnemu dogodku. Predavateljici sta zaključili z vprašanjem, ali je dovolj, da se na šoli, ki je v krizi, zanašajo na mehanizme izmenjave, skupnega odločanja in medsebojne podpore, ali je treba zagotoviti tudi dosledno in varno vodenje in podporo zunaj šole.

V popoldanskem delu PAD so se udeleženci udeležili *delavnice* z naslovom *Preprečevanje mobinga na delovnem mestu*, ki jo je moderirala dr. Danijela Brečko s SOFOS-a, Inštituta za upravljanje znanja in razvoj talentov. Najprej je povedala, kaj je mobing in njegov pomen v današnjem času. Predstavila je rezultate raziskav, ki kažejo, da so posledice mobinga v povečanem absentizmu in negativni fluktuaciji. To je povezano z visokimi stroški, upadom ugleda organizacije in višjimi stroških javnega zdravja. Mobing v organizacijah se je izkazal kot izjemno škodljiv, z uničevalnimi učinki na zdravje zaposlenih, kar je slabo za organizacijo in njeno uspešnost. Več je slabih medsebojnih odnosov, razdiralnih konfliktov, nezadovoljstva zaposlenih, slabša je učinkovitost njihovega dela. S tem je izpostavila pereč današnji problem povečanja verbalnega in psihičnega nasilja. Spoznali smo, da ima ta enake cilje kot fizično nasilje. Gre za podrejanje, ustrahovanje, odganjanje nekoga, da ga psihično zlomimo in naredimo neuspešnega. Spoznali smo, da mobing pomeni povečano psihosocialno tveganje in je velik problem za mnoge organizacije. Ugotovili smo, da se mobing razvija v organizacijah, kjer je slaba organizacijska kultura, slaba organizacija dela, slabo vodenje in komunikacija ... V drugem delu delavnice so se udeleženci razdelili po fokusnih skupinah. Na liste so v obliki miselnih vzorcev zapisali, kakšne so strategije na ravni kulture organizacije, kako v delovnem okolju oziroma organizaciji poiskati učinkovite oblike in načine za zmanjševanje problematike psihičnega in

čustvenega nasilja, kako zmanjšati mobing ter kako preventivno delovati v organizaciji kot celoti in kako s posamezniki zaposlenimi. Vsaka skupina je predstavila rezultate, ob katerih so udeleženci postavljali vprašanja in dajali odgovore. S tem smo na delavnici pridobili pomembna znanja, kako prepoznati mobing in kako ukrepati, torej, kako se je z mobingom treba spopasti na vseh ravneh: na ravni družbe, delovne organizacije in na ravni posameznika (Brečko, 2020).

PAD smo sklenili z *okroglo mizo* z naslovom *Pogovorimo se o nasilju*, ki jo je vodila dr. Katja Jeznik (FF UL). Sodelovali so dr. Robi Kroflič (FF UL), dr. Katja Košir (FF UM, podskupina za Nacionalni program za vzgojo in izobraževanje – NPVI, Partnerstvo za kakovost), dr. Danijela Brečko (SOFOS, Inštitut za upravljanje znanja in razvoj talentov) in dr. Janez Krek (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, krovna skupina NPVI). Uvodoma je moderatorica delavnice dr. Danijela Brečko povzela bistvene ugotovitve delavnice o mobingu na delovnem mestu, njegov pomen, kako ga prepoznati, kako ukrepati, pomen organizacijske kulture v organizacijah ... Nato so sodelujoči na okrogli mizi odgovarjali na vprašanje, *kakšen vzgojni koncept potrebujemo v prihodnje, da bomo spodbujali vzgojo za nenasilje*. Dr. Robi Kroflič se je ponovno kritično opredelil do politike ničelne tolerance do nasilja in poudaril, da ničelna toleranca do nasilja ni rešitev. Rešitev je, da se bo treba naučiti prepoznati nasilje in ga opredeliti. Rešitev je v šolskih delovnih skupinah, kjer so učenci deležni vzgoje z umetnostjo, so vključeni v rekreativno-športne dejavnosti ter vzgojne dejavnosti z živalmi, kar krepi pozitivno komunikacijo. Poudaril je, da moramo opredeliti, kaj je nasilje in katere so njegove pojavne oblike, tudi na ravni zakonodaje in institucionalnih dokumentov, kot so vzgojni načrt, pravila šolskega reda in drugo Torej na sistemski ravni. Dr. Janez Krek je izpostavil, da bo morala pedagoška stroka doreči, kaj pomeni vsebina vzgojnega načrta, potrebne bodo tudi samoevalvacije šol. Menil je, da bi vsaka šola morala imeti notranjega koordinatorja za vzgojno-izobraževalni proces in se povezati z zunanji strokovnjaki, ki bi bili v pomoč. Potreben je premislek, kako je postavljena vsebina vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli pri nas. Treba bi bilo poudariti odnos, etična ravnanja; če želi učitelj okrepiti svoj položaj, mora biti sposoben refleksije svojega strokovnega dela. Nujno je grajenje strokovne etike. Ministrstvo naj bi pomagalo s pravno pomočjo, kjer šola potrebuje pomoč, država pa bi morala dajati denarno pomoč. Zato šolski sistem potrebuje strukturo. Tudi dr. Katja Košir je izpostavila vzgojni vidik, da je treba krepiti odnos med učitelji in učenci, treba je okrepiti učitelja, da bo strokovno močan. Poleg tega je opozorila, da je treba poenotiti izraze, saj ni enotnega pogleda na vzgojo in izobraževanje. Dr. Robi Kroflič je poudaril, da imajo šole od leta 2016 smernice, kako naj ravnajo. Izpostavil je vprašanje, kako naj krepijo avtonomijo. Če se šoli pripiše avtonomija, gre za vprašanje, kaj učitelji pričakujejo od države. Če so učitelji avtonomni, gre za vprašanje, kakšno vlogo dati učitelju in kakšno staršem. Vprašanje je tudi, kako postaviti avtonomijo v zakonodaji. Pri tem je opozoril, da gre za zaščito temeljnih človekovih pravic. Znotraj zakonodaje pa se, ko pride do nasilja, pojavlja siva cona, kako naj učitelji ravnajo. Tukaj gre za pedagoški problem reševanja situacij. Učitelji bi radi imeli avtonomijo, na drugi strani pa si želijo »obrazcev« od šolskega sistema, kako naj ravnajo.

Vprašanj, izzivov in področij znotraj vzgoje in izobraževanja proti nasilju v šoli in na delovnem mestu v organizacijah ter v širši družbi, potrebnih temeljitega premisleka, ostaja še veliko. Ugotovitve okrogle mize kažejo, da bo treba delati za doseganje čim širšega soglasja, ki je povezano z vzgojo in etiko. Pomembna je tudi vloga vzgojnega načrta v dinamičnem smislu, kako naj učitelj v šoli s svojim pristopom in odnosom rešuje probleme nasilja, zato je nujno graditi strokovno etiko. Upamo, da se bo ob obsežni kurikularni in sistemski prenovi sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji razpravljalo o tematiki nasilja v šoli, saj menimo, da se bodo le ob premišljenih sistemskih in kurikularnih podlagah omogočili ustrezni pogoji in vsebine za grajenje in udejanjanje strokovne etike ter doseganje čim širšega soglasja za udejanjanje nenasilja v šolah. Krepani bo treba dobre odnose med učitelji in učenci v šolah kot tudi med učitelji in starši. Prav tako pa bi bilo treba krepani dobre odnose, učinkovito komunikacijo in strpen dialog v delovnih organizacijah in širši družbi, s čimer bi preprečevali nasilje in mobing. Cilj vzgoje in izobraževanja je nov vzgojni koncept, s katerim bomo spodbujali vzgojo in izobraževanje za nenasilje ne le v šolah kot učečih se skupnostih, temveč v delovnih organizacijah in povsod v širši družbi.

Monika Govekar Okoliš in Vesna Podgornik

LITERATURA IN VIRI

- Brečko, D. (2020). *Mobing – prepoznajte in ukrepajte*. Planet GV.
- Delors, J., Al Mufti, I., Isao, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S. in Zhou, N. (1998). *Učenje: blago u nama*. Eduka.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Košir, K. (2024). Učiteljeva uglašenost kot pogoj za preprečevanje medvrstniškega nasilja v šoli. V V. Podgornik in M. Govekar Okoliš (ur.), *Pogovorimo se o nasilju* (str. 6, Pedagoško-andragoški dnevi). Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2024). Z nasiljem proti nasilju? V V. Podgornik in M. Govekar Okoliš (ur.), *Pogovorimo se o nasilju* (str. 4, Pedagoško-andragoški dnevi). Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Mitchell, C. in Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 2*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Beogradu.
- Radulović, L. in Jovanović, O. (2024). Kriza v šoli in šola v krizi: Primer beograjske šole »Vladislav Ribnikar«. V V. Podgornik in M. Govekar Okoliš (ur.), *Pogovorimo se o nasilju* (str. 8, Pedagoško-andragoški dnevi). Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Volk, A. A., Veenstra, R. in Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and comparability of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>

- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. in Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Yoon, J., Bauman, S. in Corcoran, C. (2020). Role of adults in prevention and intervention of peer victimization. V L. H. Rosen, S. R. Scott in S. Y. Kim (ur.), *Bullies, victims, and bystanders: Understanding child and adult participant vantage points* (str. 179–212). Palgrave Macmillan.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil*. Random House.

OBRAVNAVA PODNEBNIH SPREMEMB V ŠOLSLEM CENTRU CELJE – IZ NEFORMALNEGA V FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Trajnostna prihodnost je postala ključna tema na številnih področjih, vključno z izobraževanjem. V izobraževanju odraslih je izobraževanje o podnebnih vsebinah pomembno ne samo zaradi okoljskih vidikov, ampak tudi zaradi spodbujanja trajnostnega razvoja in blaženja vplivov podnebnih sprememb ter prilagajanja nanje v družbi na splošno, saj lahko ima ključno vlogo pri oblikovanju zavednih, odgovornih in trajnostno naravnanih posameznikov. Cilj izobraževanja o podnebnih vsebinah je razvoj ključnih kompetenc, ki so potrebne za življenje v trajnostni družbi, kar vključuje razumevanje okoljskih sistemov, kritično mišljenje, reševanje problemov, medkulturno komunikacijo, sodelovanje in občutek odgovornosti do skupnosti. Njegov namen je posameznikom zagotoviti kompetence za trajnostno ravnanje v vsakdanjem življenju v vlogi učecil se, potrošnikov, proizvajalcev, strokovnjakov, aktivistov, oblikovalcev politike, sosedov, delodajalcev, učiteljev in izvajalcev usposabljanja, organizacij, skupnosti in družbe na splošno (Bianchi idr., 2022). Izobraževanje o podnebnih vsebinah tako zahteva celosten pristop, saj je njegov namen spremeniti razmišljanje in delovanje človeka in družbe nasploh, kar je nujno za doseg podnebne nevtralnosti.

Leta 1992 je bila v Rio de Janeiru sprejeta Agenda 21 za doseganje ciljev trajnostnega razvoja, ki obravnava ključne okoljske in razvojne probleme. Kot pravi dr. Gregor Torkar (2019), bi moral ta strateški dokument z naslovom *Skrb za zemljo* prebrati vsak prebivalec našega planeta. Dokument je zdaj nadgrajen z *Agendo 2030*, oba dokumenta pa govorita o trajnostnih načelih, ki sodijo na vse ravni in na vsa področja izobraževanja ter učenja, tako formalnega kot neformalnega. Ena izmed najuspešnejših oblik neformalnega izobraževanja odraslih so študijski krožki, ki imajo velik vpliv na lokalno okolje (Urh, 2012). Ko pa se srečamo z vprašanjem vključevanja podnebnih vsebin v formalno izobraževanje odraslih, smo postavljeni pred nove izzive. V Šolskem centru Celje izvajamo obe obliki – neformalno izobraževanje v obliki študijskih krožkov in formalno izobraževanje odraslih, ki sledi ciljem predpisanih učnih načrtov. Žal pa v formalnem izobraževanju odraslih opazamo pomanjkanje podnebnih vsebin tako v obliki enotnega predmeta za okoljsko vzgojo kot v obliki vključevanja podnebnih vsebin v ostale predmete.

V prispevku predstavljamo nekaj načinov in metod za vključevanje trajnostnih in podnebnih vsebin v formalno izobraževanje odraslih s prenosom pristopov iz neformalnega izobraževanja.

UČENJE O PODNEBNIH SPREMENBAH SKOZI DELOVANJE ŠTUDIJSKIH KROŽKOV

Z izobraževanjem odraslih o podnebnih spremembah moramo preseči zgolj teoretično znanje in se osredotočiti na učenje skozi delovanje. Spodbujati je treba predvsem praktično rabo usvojenega znanja v realnih, vsakdanjih situacijah. Izkustveno in praktično učenje posameznikom omogoča pridobivanje neprecenljivih izkušenj, novih spretnosti in dejavne vloge v družbi. Študijski krožki so odličen primer neformalnega izobraževanja odraslih, ki deluje na podlagi izkustvenega učenja in prenosa znanja med posamezniki. Gre namreč za manjše skupine z do 12 udeleženci, ki se na prostovoljnih srečanjih načrtno učijo drug od drugega in s pomočjo zunanjih virov. Ker govorimo o zelo heterogenih skupinah, ki jih sestavljajo posamezniki z različnimi demografskimi, poklicnimi in statusnimi značilnostmi, ki pa so med seboj enakopravni, so te skupine pogosto zelo motivirane za pridobivanje novih znanj, dolgotrajnejše sodelovanje, predvsem pa za spreminjanje in razvoj lokalne skupnosti. Izvajalci študijskih krožkov to obliko izobraževanja odraslih v Sloveniji po vzoru skandinavskih držav razvijajo že tri desetletja. Gre za zelo živo in ustvarjalno obliko, ki se z rezultati močno vključuje v lokalno skupnost in prispeva h kvaliteti življenja tudi v širšem smislu (Možina, 2019).

Šolski center Celje študijske krožke izvaja skorajda od začetka vpeljave te izobraževalne oblike pri nas, marsikateri naš krožek pa se usmerja v izobraževanje o posameznih elementih trajnosti in podnebnih ciljih. Z njimi smo že v preteklosti lokalno in širšo javnost ozaveščali o pomembnosti poznavanja podnebnih sprememb in blaženja njihovih vplivov ter prilagajanja nanje, a to so bili le zametki. S pomočjo projekta *Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju*, ki ga financira Ministrstvo za okolje, podnebje in energijo s sredstvi Sklada za podnebne spremembe, smo se odločili te vsebine nadgraditi in tako smo se v preteklem letu učili o podnebnih spremembah, recikliranju in ponovni uporabi, varovanju vodnih virov, kulturni dediščini in identiteti ter celo pripravljali skupni načrt za trajnostno gradnjo, izgradnjo pešpoti in urejanje širše lokalne okolice. Dodatno pozornost smo posvetili tudi energetske varčnosti in varčevanju s pitno vodo, ekološki ozaveščenosti in zelenemu delovanju vsakega posameznika.

Ob tem ne gre zanemariti moči medgeneracijskega povezovanja in njegovega vpliva na uspešnost vključevanja trajnostnih vidikov v družbo. Na tem mestu je smiseln premislek o načinih lokalnega povezovanja študijskih krožkov z vzgojno-izobraževalnimi institucijami in drugimi ustanovami (knjižnice, muzeji, zavodi itd.), ki izobražujejo prihajajoče generacije odločevalcev (Torkar, 2019). S tem namenom smo v projektne aktivnosti študijskega krožka vključili še Osnovno šolo Dobje in enoto za formalno izobraževanje odraslih v Šolskem centru Celje.

V študijskem krožku smo delovali po načelu »dejanja štejejo«, zato smo že v jeseni 2022 uredili učilnico na prostem in učno pot (Slika 1 in Slika 2). Vse nadaljnje aktivnosti smo izvajali v sodelovanju in vzporedno z aktivnostmi učencev in učiteljev osnovne šole, ki je intenzivno vključena v projekt *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj*. Skupen interes

nam je omogočal izvajanje aktivnosti za širjenje zavedanja o podnebnih spremembah, ki vplivajo na celotno družbo.

Slika 1

Urejanje učne poti



Slika 2

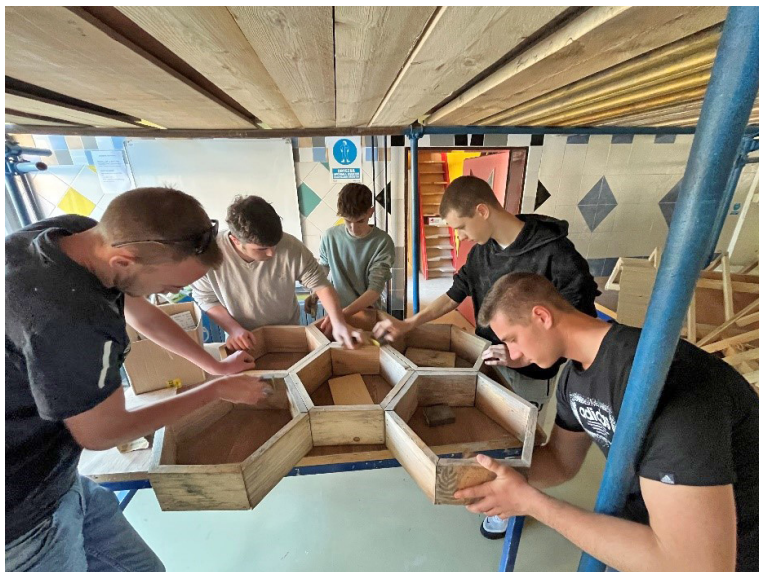
Učenci Osnovne šole Dobje na učni poti



S sajenjem dreves ob učni poti in v okolici Osnovne šole Dobje smo se učili o avtohtonih slovenskih sadnih vrstah, med njimi postavili visoke grede in vanje zasadili zelišča in medovite rastline. Tudi v Šolskem centru Celje smo uredili šolski vrt, v katerega smo zasadili zelišča, zelenjavo in sadje, obnovili »hotel za žuželke« (Slika 3) in se ob svojih pridelkih učili krožnega gospodarstva z vzgojo in predelavo zelišč v končni proizvod (ekološka darilca, mila, čaji, hidrolati itd.). Ob svetovnem dnevu Zemlje smo med drugim pripravili zajtrk z namazi iz zelišč z domačih gredic. Učenje je tako potekalo prek izkušenj ter z medgeneracijskim sodelovanjem in prenosom znanj.

Slika 3

Obnova hotela za žuželke v Šolskem centru Celje



S predavanji, članki, infografikami in objavami na družbenih omrežjih smo opozarjali na pomen domače pridelave hrane in spodbujali sodelovanje osnovne šole z eko kmetijami in lokalnimi pridelovalci, hkrati pa svetovali in zbirali ideje, kako zavreči čim manj hrane in kako jo ponovno predelati oz. uporabiti.

Predelovali smo tudi druge odpadke, skupaj z dijaki Šolskega centra Celje obnavljali staro pohištvo, izmenjevali in ponovno uporabljali tekstil in oblačila z učenci Osnovne šole Dobje.

Posebno skrb smo namenili varovanju vodnih virov. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2022 vsak prebivalec Slovenije v povprečju porabi 110 litrov vode na dan, nekateri iz javnih, drugi pa iz zasebnih vodovodov (Statistični urad Republike Slovenije, 2023). Tudi v Dobju pri Planini, kjer smo izvajali študijski krožek, se nekaj stanovanjskih objektov oskrbuje z vodo prek zasebnega vodovoda, ki pa je bil nujno potreben ureditve, očiščenja, naturalizacije in ozelenitve. Tako smo te aktivnosti izvedli že v začetku krožka, v sodelovanju z dijaki programa kemijski tehnik v Šolskem centru Celje pa smo opravili primerjavo rezultatov kemijske analize pitne vode iz zasebnega vira, javnega vira in ustekleničene vode (Slika 4). Pri vseh treh vzorcih smo ugotovili zelo nizko vsebnost klorida, amonija in železa, kar pomeni, da je voda v tem okolju zelo čista. Višje vrednosti omenjenih parametrov bi namreč pomenile komunalno, kmetijsko in industrijsko onesnaženje vode. Na tak način smo se seznanili tudi s parametri, ki so kazalniki kakovosti pitne vode.

Slika 4

Dijaki Šolskega centra Celje med kemijsko analizo vode



Učenje o varovanju vodnih virov je pomenilo odlično priložnost za nasvete o varčevanju s (pitno) vodo in možnostih uporabe deževnice v domačih gospodinjstvih. Vsako leto se srečujemo z vse večjimi izzivi ob sušnih obdobjih, po nekaterih napovedih pa lahko pričakujemo še povečanje intenzivnosti in pogostosti suš, čemur bo sledilo omejevanje porabe vode zlasti v poletnih mesecih. V številnih gospodinjstvih pri nas se za prestrazanje padavinskih voda odločajo zaradi naraščajočih cen vode, omejitev rabe v suši in okoljske ozaveščenosti. Uporaba deževnice je tako priporočljiva za pranje avtomobilov, spiranje tlakov, zelo rade pa jo imajo tudi rastline, saj je deževnica mehka in najčistejša voda, ki vsebuje raztopljene pline, kot so kisik, dušik in ogljikov dioksid (Drnovšek, 2016). V šolskem letu 2022/23 smo v praktični pouk za program avtoserviser vključili tudi novo eko avtopralnico, ki porabi bistveno manjšo količino vode, s hodnikov pa smo načrtno umaknili avtomate s sladkimi pijačami ter na njihov prostor postavili pitnike za vodo.

Na enotnem e-portal *ZdravKo* Svetuje smo ustvarjali vsebine, ki zaposlenim in učencem se v Šolskem centru Celje pomagajo pri soočanju s stresom, spodbujajo k zdravemu načinu življenja, organiziramo različne skupne športne aktivnosti, skrbimo za ozelenitve delovnih mest za povečanje kreativnosti in učinkovitosti dela in tako razvijamo model zdravega življenjskega sloga.

Na podlagi energetskega pregleda stavbe Šolskega centra Celje smo izdelali in med zaposlenimi ter učenci se promovirali ukrepe za učinkovito rabo energije (voda, elektrika, toplota itd.), hkrati pa o pomembnosti učinkovite rabe energije zdaj na konferencah, delovnih srečanjih in strokovnih aktivih redno obveščamo vse notranje in zunanje deležnike. V spomladanskih mesecih smo tako izvedli prvo množično predavanje na daljavo. Na temo energetske varčnosti je spregovoril Aleš Ferlež, član Slovenskega združenja za

energetiko, sicer profesor v našem centru. Predavanja se je udeležilo okrog 3000 učečih se in zaposlenih.

Ker smo opazili, da se mnogi posamezniki še ne zavedajo nevarnosti in izzivov, ki nam jih prinašajo podnebne spremembe, smo ozaveščanje spodbudili tudi s pomočjo infografik na družbenih omrežjih, največ posameznikov pa smo dosegli z obveščanjem prek osebja in otrok osnovne šole, dijakov srednje šole, odraslih učečih se, vse do njihovih staršev in starih staršev.

IZ NEFORMALNEGA V FORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Za spodbujanje učečih se za transformativno delovanje v smeri trajnostnega razvoja so nujno potrebne tudi spremembe v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Te ustanove morajo biti usklajene z načeli trajnostnega razvoja, saj celostni pristop zahteva učna okolja, kjer se učeči se učijo o tem, kar živijo, in živijo, kar se učijo (Unesco, 2022). Da bi postali družba, ki se zna spoprijeti s spremembami, negotovostmi in izzivi, je treba ustvariti ustrezne razmere ter vzpostaviti sistemski način trajnostnega razvoja, zato v Šolskem centru Celje skušamo v čim večji meri slediti Strategiji razvoja Slovenije 2030. Strategija in Agenda 2030 sledita ciljem Evropskega zelenega dogovora, t. i. preobrazbi Evropske unije za trajnostno prihodnost (Evropska komisija, 2019). V Šolskem centru Celje smo vsi zaposleni zavezani k vključevanju podnebnih vsebin v pouk, interesne dejavnosti in projektno delo. Na ravni institucije sledimo razvojnemu načrtu 2019–2024, iz katerega je razvidno, da je eno izmed naših prednostnih področij tudi reševanje problemov varovanja okolja (npr. zmanjšanje porabe energentov, vode, količine odpadkov in njihovo sortiranje, prehod v družbo brez plastike, promocija zdravja pri delu, prostovoljstvo, e-komunikacija in zmanjšanje porabe papirja).

Skupnostno delovanje v obliki študijskih krožkov je živo in prinaša mnoge pozitivne rezultate, vendar pa ni integrirano v šolski sistem, zato nima trdnih in trajnih podlag. Rezultati pogosto ostanejo na lokalni ravni in se ne združijo v nove modele znanja. Izobraževalni programi v šolah so tako bistveni za doseganje podnebnih ciljev, pomembni pa so tudi ukrepi za spodbujanje javne ozaveščenosti ter ekološko ravnanje. Izobraževalne ustanove lahko deloma prilagodijo učne načrte tako, da vključujejo vsebine o okoljskih, družbenih in ekonomskih vidikih trajnosti. Odličen primer je npr. okoljska vzgoja v osnovnih šolah in gimnazijah.

Okoljska vzgoja se v programu osnovne šole pojavlja kot triletni izbirni predmet v obsegu 35 ur letno. Izvaja se kot medpredmetno področje, kar pomeni, da jo učitelji na obeh stopnjah vključujejo v poučevanje posameznih predmetov, dneve dejavnosti in obšolske dejavnosti, cilj predmeta pa je razvoj akcijske kompetence učencev s holističnim pristopom, proaktivnostjo, interdisciplinarnostjo in izhajanjem iz resničnih okoljsko pomembnih značilnosti (Marentič Požarnik idr., 2004).

Kurikul za okoljsko vzgojo kot vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj v gimnazijah trajnostne vsebine obravnava medpredmetno (kroskurikularno), znotraj posameznih splošnoizobraževalnih predmetov, obveznih izbirnih vsebin, dnevov dejavnosti in projektov. Kot nadgradnja osnovnošolskega predmeta okoljska vzgoja v gimnazijah temelji

na vrednotah, razvija kritično mišljenje in spodbuja dejavno vključevanje v okoljsko pomembne akcije (Zupan idr., 2008).

Pojavlja pa se vprašanje, kako lahko podnebne vsebine integriramo v formalno izobraževanje odraslih, v obliko izobraževanja, ki zaradi svoje specifičnosti ponuja manj predavanj in srečanj kot redno srednješolsko izobraževanje, manj kontaktnih ur in več samostojnega učenja, manj časa za posameznike, ki so zaradi svoje življenjske situacije postavljeni pred več vsakodnevnih izzivov in obveznosti. Kako torej v minimalno urno obveznost vključiti še izobraževanje o podnebnih spremembah, njihovem blaženju in prilagajanju nanje? V okviru projekta smo našli nekaj načinov, ki so se izkazali za zelo uspešne.

Prvi in najbolj enostaven način izobraževanja o podnebnih vsebinah v formalnem izobraževanju odraslih je vključevanje teh vsebin v obstoječe predmete, kot so matematika, jezikoslovje ali umetnost, tako da se vzpostavi povezava med predmetom in podnebnimi vsebinami. Spodbujanje interdisciplinarnega pristopa ravno tako omogoča povezovanje različnih področij znanja in obravnavanje kompleksnih podnebnih vprašanj. Izobraževalne ustanove lahko organizirajo projekte, delavnice ali skupne predmete, ki združujejo različne discipline, kot so znanost, humanistika, družboslovje in umetnost, za celovito razumevanje podnebnih sprememb.

Pomembno je spodbujanje dialoga med učečimi se in med učitelji oz. predavatelji ter omogočanje prostora za refleksijo o podnebnih vprašanjih. To lahko dosežemo z razpravami, delavnicami ali tematskimi urami, na katerih se lahko učeči se pogovarjajo o izzivih, rešitvah in etičnih vidikih podnebnih sprememb. Spodbujanje kritičnega mišljenja in razprav bo pomembno prispevalo k razvoju zavesti o vplivanju na podnebne spremembe.

Učenje o podnebnih spremembah in ciljih naj bo praktično usmerjeno. Naš primer dobre prakse je vzpostavitev sodelovanja z lokalno skupnostjo in drugimi ustanovami, kar je vsem udeležencem omogočilo praktično razumevanje vidika podnebnih ciljev. Takšno učenje vključuje problemski pouk, terensko delo, prostovoljno delo ali raziskovalne projekte, ki omogočajo učečim se, da pridobijo neposredne izkušnje v realnem svetu in se aktivno vključijo v trajnostne prakse. Zakaj ne bi podobnih praks vključili tudi v formalno izobraževanje odraslih?

Iznajdljiv predavatelj bo v svoje delo vključil tudi zunanje strokovnjake s področja podnebnih vsebin, kot so okoljevarstveniki, raziskovalci ali aktivisti. Ti strokovnjaki lahko v rednem učnem procesu sodelujejo kot predavatelji, vodijo delavnice ali sodelujejo pri projektih, kar bo učečim se omogočilo pridobivanje praktičnih izkušenj in aktualnih informacij o podnebnih vprašanjih.

Dodatno učenje lahko spodbudimo tudi z izobraževalnimi posnetki o podnebnih spremembah in ukrepanju, ki si jih lahko učeči se ogledajo med predavanji ali samostojno pri delu doma. Te vsebine so lahko združene na skupnih spletnih točkah ali portalih, vedno dostopnih vsem udeležencem izobraževanja. Po naših izkušnjah sodeč, pa največ posameznikov dosežemo z rednim obveščanjem in pozivi k akciji prek spletnih strani in družbenih omrežij, ki jih spremljajo tudi naši učeči se.

ZAKLJUČNA REFLEKSIJA

Obravnavna podnebnih vsebin v izobraževanju odraslih je ključna za oblikovanje trajnostne prihodnosti. S prilagajanjem izobraževalnih programov, razvojem ključnih kompetenc, sistemskim pristopom in spodbujanjem učenja skozi delovanje lahko izobraževanje odraslih postane gonilna sila za prilagajanje na podnebne spremembe v družbi. Izobraževalne ustanove, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, se morajo prilagoditi trajnostnim načelom in podnebnim praksam. To zajema vključevanje podnebnih vsebin v učne načrte, zagotavljanje interdisciplinarnih pristopov in spodbujanje aktivnega učenja. Pomembno je tudi ustvariti okolje, ki spodbuja refleksijo, dialog in kritično razmišljanje o trajnostnih in podnebnih vprašanjih.

Ob naštetih pristopih za izobraževanje o podnebnih vsebinah bodo udeleženci izobraževanja odraslih pridobili ključne kompetence za spremembo razmišljanja, vedenja in delovanja. Zavedali se bodo vrednosti in ranljivosti naravnega okolja ter spoznali, da človek s posegom v naravno okolje in procese povzroča številne okoljske probleme. Razumeli bodo prepletenost ekoloških, tehniških, ekonomskih, družbenih in psiholoških vidikov pri reševanju okoljskih problemov, znali kritično razmišljati in tudi predlagati spremembe. In kar je najpomembnejše, svoje znanje in spremenjeno razmišljanje in ravnanje bodo širili dalje ter s tem pomagali ustvariti kritično maso za spremembe v družbi. Z vključevanjem podnebnih vsebin v formalno izobraževanje odraslih bomo učeče se opremili tudi s kompetenco sodelovanja, kritičnega razmišljanja, samozavedanja, integriranega reševanja problemov in sistemskega razmišljanja.

Pri tem pa ne smemo pozabiti na vlogo, ki jo imajo izobraževalci. Z ustreznim znanjem lahko učečim se pomagajo razumeti zahteve trajnostnega razvoja, obenem pa jih motivirajo za preoblikovanje tako samih sebe kot družbe. Izobraževalci morajo biti tako opolnomočeni in opremljeni z znanjem, spretnostmi, vrednotami in vedenjem, ki jih zahteva zeleni prehod. Strokovne delavce v Šolskem centru Celje sicer dodatno usposabljam o znanji o podnebnih spremembah, a je na tem področju potrebnega še veliko dela.

Ne nazadnje, vsako najmanjše prizadevanje za blaženje podnebnih sprememb in učenje o trajnostni pušča sledi. Skozi aktivnosti neformalnega izobraževanja v obliki študijskega krožka smo tako spodbudili prizadevanja civilne iniciative za izgradnjo pešpoti skozi manjši podeželski kraj z namenom zmanjšanja ogljičnega odtisa in spodbujanja zdravega življenjskega sloga. V formalnem izobraževanju odraslih v Šolskem centru Celje smo izvedli prvo množično predavanje o energetski varčnosti, ki ga bomo odslej vsako šolsko leto pripravili dvakrat. In še najpomembnejše, vidno smo premaknili zavedanje vseh generacij o pomembnosti čim hitrejšega ukrepanja v boju za naš planet, za nas in za prihodnje generacije njegovih prebivalcev.

Mateja Rajh Jager

Financiranje

Projekt Podnebni cilji in vsebine v vzgoji in izobraževanju financira Ministrstvo za okolje, podnebje in energijo s sredstvi Sklada za podnebne spremembe.

LITERATURA IN VIRI

- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Drnovšek, U. (2016). *Določanje kalcijeve in magnezijeve trdote vode s hitrim testom, titracijo in spektrometrijo* [Diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Evropska komisija. (2019). *Evropski zeleni dogovor*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_sl
- Marentič Požarnik, B., Milekšič, V., Plut, D., Šorgo, A., Pavšer, N. in Pukl, V. (2004). *Učni načrt: Izbirni predmet: Program osnovnošolskega izobraževanja: Okoljska vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Možina, T. (2019). Sistemsko umeščanje delovanja študijskih krožkov. V N. Bogataj in A. Veber (ur.), *Kako obogateti? Bistvo je očem nevidno: Zbornik besedil študijskih krožkov ob njihovi 25-letnici* (str. 20–26). Andragoški center Republike Slovenije.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2023). *Statistični pregled leta 2022*. <https://www.stat.si/StatWeb/File/DocSysFile/12130/2022-pregled-leta.pdf>
- Torkar, G. (2019). Postaviti lokalno pred globalno: Premisleki o pomenu študijskih krožkov v današnji globalizirani družbi. V N. Bogataj in A. Veber (ur.), *Kako obogateti? Bistvo je očem nevidno: Zbornik besedil študijskih krožkov ob njihovi 25-letnici* (str. 46–57). Andragoški center Republike Slovenije.
- Unesco. (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: Kažipot: #VITRza2030*. Slovenska nacionalna agencija za Unesco; Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/VITR_za_2030.pdf
- Urh, D. (2012). *Študijski krožki: Iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Andragoški center Slovenije.
- Zupan, A., Marentič Požarnik, B., Vovk, A. in Orel, M.. (2008). *Kurikul: Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: Gimnazija: Splošna, klasična, strokovna gimnazija: Kroskurikularno tematsko področje*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.