Andragogika kot »trojanski konj« pedagogike?

Ko sem bil še študent pedagogike, v tistem času edine, bolj ali manj monopolne znanosti, ki se je ukvarjala z vprašanji izobraževanja, je v nekem na pol resnem pogovoru tedanji vodilni pedagog dr. V. Schmidt označil andragogiko kot »trojanskega konja pedagogike«. To je bilo v času, ko se je andragogika borila za svoje mesto v okviru študija pedagogike.

Na tako nekoliko enigmatično opredelitev vloge andragogike, katere uvajanju je bil dr. Schmidt sicer naklonjen, takrat nisem znal najti pravega odgovora. To sem opravičeval s svojo mladostjo in neizkušenostjo, zato sem iskanje odgovora preložil na kasnejši čas. In res se mi po skoraj tridesetih letih zdi misel dr. Schmidta nekoliko razumljivejša, predvsem pa vredna razmisleka. Zakaj?

Pedagogika je kot bolj ali manj univerzalna veda tematizirala celoto vzgoje in izobraževanja, kar z drugimi besedami pomeni, da je z določitvijo svojega predmeta obravnave ta predmet tudi definirala in mu dajala legitimiteto. Ker pa velja, da znanost vedno upošteva prakso, čeprav jo po drugi strani konstituira, tudi razvoj izobraževanja ni bil izjema. Razvoj izobraževanja odraslih se je namreč tudi pri nas bliskovito širil in z delom I. Bertonclja ter njegovih sodobnikov dobival tudi svojo teoretsko osnovo. Dejstvo je, da je s svojimi zahtevami po permanentnosti razvoj izobraževanja odraslih dregnil v zaverovanost pedagoške stroke v preučevanje vzgoje otrok in mladine ter zakonitosti izobraževanja, vezanega na šolo. Tukaj pa se lahko začne zgodba o »trojanskem konju«.

Postavilo se je namreč vprašanje, ali je mogo-

UVODNIK

dr. Janko Muršak

če ustrezno obravnavati izobraževanje odraslih v okviru enotne vede o izobraževanju, ki je povezano s še veliko pomembnejšim vprašanjem, to je, ali je mogoče razvijati sistem izobraževanja ter vzgoje mladih in odraslih kot enoten sistem. Razvoj poznamo: andragogika se je v nekdanji Jugoslaviji, kasneje pa z enako intenzivnostjo v Sloveniji, razvijala kot razmeroma samostojna veda, ki s poudarjanjem specifičnosti izobraževanja odraslih utemeljuje tudi svojo znanstveno avtonomnost. Razprave o upravičenosti ali neupravičenosti te samostojnosti, relativne samostojnosti andragoške znanosti nasproti pedagoški znanosti ali potrebi po njeni integraciji v pedagogiko, v okviru katere bi pomenila novo disciplino ali morda celotno prestrukturiranje ved, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, pri čemer bi se pedagogika ter andragogika pojavljali kot poddisciplini nove krovne vede, so zadeva (ne)akademiških diskusij, ki v času siceršnje integracije znanosti in brisanja meja med znanstvenimi disciplinami na prvi pogled ne morejo biti produktivne.

Tudi praksa izobraževanja je ubirala svojo pot: šolski sistem je bolj ali manj uspešno kljuboval različnim reformnim posegom, ki so se v svojih utemeljitvah opirali tudi na andragoška spoznanja. Tako kot so reformni procesi doživljali neuspeh, so tudi utemeljitve o potrebnosti razvoja izobraževanja odraslih, ki so bile z njimi povezane, doživljale svoj neuspeh. »Izobraževanje iz dela, izobraževanje ob delu, izobraževanje na delu« so pojmi, ki smo jih poslušali in sprejeli kot temelj za razvoj sistema, a danes nekako niso več v skladu s časom. Spet govorimo o »izrednem

izobraževanju, izrednem študiju«, uporabljamo pa nove pojme, kot sta »učeca se družba, učeca se organizacija«, namesto pojma »permanentno izobraževanje« uporabljamo pomenko in konceptualno ustrežnejši pojem »vseživljenjsko učenje«, pri tem pa ves čas na podlagi andragoških spoznanj intenzivno razvijamo sistem izobraževanja odraslih in kljub temu ostajamo med najslabše funkcionalno pismenimi evropskimi narodi, z množico (brezposelne) nekvalificirane delovne sile, ki jo je šolski sistem izvrigel.

Iskati krivca, ko je treba reševati, je nesmiselno početje. Vprašati pa se moramo, kaj je mogoče storiti in kje so razlogi za stanje, s katerim niso zadovoljni niti »andragogi« niti »pedagogi«, še manj pa tisti, ki so sami prizadeti.

Čeprav sem skušal relativizirati različne sintagme, se bom vendarle »obesil« na eno, ki še zdaleč, če z njo mislimo resno, ne more biti brez posledic za delitve, cepitve in integracije znanstvenega in raziskovalnega potenciala. Če vseživljenjsko učenje in v zvezi s tem vseživljenjsko izobraževanje jemljemo resno, ne pa kot popularno sintagmo, postane namreč hitro jasno, da je kakršnokoli ločevanje ali ustvarjanje meja in notranjih rezov v sistemu izobraževanja dokaz, da vseživljenjskosti izobraževanja dejansko nismo vzeli zares. Ali drugače, če verjamemo, da je mogoče učenje in izobraževanje v določenem življenjskem obdobju preučevati ločeno od pravega dela v drugem življenjskem obdobju, se hitro znajdemo na tankem ledu. Če trdimo, da je učenje odraslih večinoma neformalno, učenje mladih pa formalno in vezano na šolo, ter da je zato potrebna ločitev znanstvenih področij, spregledamo dejstvo, da poteka neformalno učenje pri otroku dejansko od rojstva in da je učenje, vezano na šolo, le manjši del vsega, kar se otrok do obdobja odraslosti nauči. Ali nasprotno, učenje odraslih, ki je vezano na pridobitev formalne izo-

brazbe, mnogo bolj upošteva modele učenja v šoli kot modele neformalnega učenja mladih.

Po drugi strani pa ne smemo pozabiti še drugih posledic razvoja andragogike kot »trojanskega konja pedagogike«. To, da se odrasli učijo na podlagi drugačnih metod kot mladi, velja le toliko časa, dokler ne skušamo pri mladih uvajati takih oblik in načinov učenja, ki so jih razvili za odrasle, pri nas v okviru andragogike. Tipične metode izobraževanja odraslih, kot so igranje vlog, projektno delo, študij primerov, izkustveno učenje, so si že zdavnaj priborile mesto v institucijah za izobraževanje mladine. Izobraževanje na daljavo, uporaba interneta in drugih oblik informacijske tehnologije, v katerih vidimo prihodnost izobraževanja odraslih, pa nam vse bolj pomenita tudi prihodnost izobraževanja mladih. Učinek torej, ki je samo učno prakso že dodobra pretresel.

Kakšna bo reakcija pedagogov in/ali andragogov na to? Obstajata dve možnosti. Po prvi bo neformalno učenje/izobraževanje in njegove aplikacije pedagogika ignorirala, s čimer bo prepustila pobudo andragogiki, ki bo s tem »zasedla« prostor tudi v izobraževanju mladih in pedagogiko potisnila na omejeni prostor šole – tako bo seveda podlegla zvižahnosti »trojanskega konja«. Druga možnost je, da pedagogika pusti »konju« vstopiti, kar pomeni, da se poruši zid in izbriše meja med pedagogi(ko) in andragogi(ko), med mladimi in odraslimi, ki se v konceptu vseživljenjskega učenja skupaj pojavljajo v formalnem in neformalnem izobraževanju in pri čemer se oboji učijo po formalnih ter neformalnih poteh. Šele povezava obeh konceptov lahko prinese ustrezno sintezo, z njo pa tudi možnost za resen premislek o konceptu vseživljenjskega učenja/izobraževanja, ki smo ga tako hitro in z lahkoto osvojili vsi, ki na tem področju delujemo.

Ali je sinteza možna? Pogled na sodobno dogajanje na področju poklicnega izobraževa-

nja, s katerim se ukvarjam, ne daje lahkega in enoznačnega odgovora, čeprav bi pričakovali, da bo prav tu sinteza najlažja. Zakaj?

Poklicno in strokovno izobraževanje je tisti segment izobraževanja, v katerem so cilji vsaj na videz najkonkretnjši: priprava posameznika na poklicno delo in razvoj ali ohranjanje poklicne kompetence. Načelno nikoli ni bilo dileme, ali gre za en sistem ali dva. V zadnji reformi poklicnega izobraževanja je bilo izrecno poudarjeno, da je sistem enoten in da je ločevanje na »mlade« in »odrasle« nesprijemljivo iz več razlogov. Najpomembnejši je gotovo ta, da je poklicna kompetenca in z njo povezan razvoj poklicne identitete permanenten proces, ki ga niti šola kot ločeno mesto izobraževanja niti delovna organizacija kot mesto dela ne moreta zagotoviti sama. To z drugimi besedami pomeni, da je učenje v neposrednem delovnem procesu nujen pogoj za pridobitev kakršnekoli poklicne kvalifikacije, tako kot je po drugi strani nujno organizirano izobraževanje za ustrezen razvoj kvalifikacije. Delovno mesto mora biti hkrati mesto učenja, mesto učenja pa mora biti hkrati tudi delovno mesto, ne glede na to, ali gre za mlade ali odrasle. Izpolnitev tega pogoja pa je možna le, če pride do integracije obeh sistemov.

Ta povezava med svetom dela in svetom izobraževanja v fazi poklicnega izobraževanja mladih je zato nekakšen preizkusni kamen, ki naj bi povezal oba sistema, s tem pa tudi sistem izobraževanja mladih in sistem izobraževanja odraslih. To seveda ne pomeni, da se izgubijo razlike, nasprotno, te bi bilo treba šele ustvariti. To pomeni, da se tridesetletnik, ki želi postati avtomehanik, ne bo učil družboslovja (beri: zgodovine, zemljepisa in deloma sociologije) iz enakega učbenika kot šestnajstletnik, da pa bo mizar lahko postal tudi tisti šestnajstletnik, ki ima težave s slovenščino (beri: s slovničnimi pravili ali zgodovino slovenske književnosti). Tega ne bo mogoče doseči, če se bomo postavili na štiri točke ali interesne sfere

(delo, šola, andragogika, pedagogika) in tako razdeljeni iskali konsenz, temveč le, če bomo sposobni doseči integracijo.

Z vidika pedagogike to pomeni, da povezuje svoje delo na področju poklicnega izobraževanja s svetom dela, odraslih, da integrira svoje »pedagoške« pristope z »andragoški« pristopi, ki naj bi veljali v svetu dela. Take integracije sistemsko zagotavljajo določene oblike (na primer uvajanje dualnega sistema, poudarek na izobraževanju v procesu dela v okviru višjih strokovnih šol, priprava na mojstrske in njim enakovredne delovodske ter poslovske izpite).

Ali je šola (se pravi pedagogika) prestala preizkušnjo? Da in ne. Slišimo mnenja o manjvrednosti »nešolskega« izobraževanja mladih, o načrtnem usmerjanju otrok v šolske namesto dualne programe, ki si ga privoščijo nekatere šole, o zaverovanosti šol v to, da le tisto znanje, ki ga same diseminirajo, pomeni kakovostno znanje, in o njihovem prepričanju, da tisto znanje, ki ga mladi ali odrasli učenci pridobijo v delovnem procesu, nikoli ne more doseči tiste kakovosti in vrednosti, ki ju ima v šoli pridobljeno znanje. Tudi postopek za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij ne zmanjšuje precejšnje nefleksibilnosti sistema ...

Ne da bi se spraševali o vzrokih in posledicah, dejstvo je, da je poklicno izobraževanje prvo, ki je na preizkušnji: ali bo sprejelo izziv in razvilo enoten sistem poklicnega ter strokovnega izobraževanja z enotnimi teoretskimi osnovami in ustvarilo ustrezno znanstveno ter raziskovalno sintezo ali pa bo čakalo na »pohod« enigmatičnega »trojanskega konja«?

Izziv, ki ne zadeva le poklicne pedagogike in andragogike, temveč pedagogiko in andragogiko v celoti. In prav zato je vprašanje o »trojanskem konju« vredno premisleka vseh, ki se ukvarjamo z vseživljenjskim učenjem.