

NIKOLA PASTUOVIĆ

UDK: 37.013.83

Pregledni članak / Review

Rukopis prihvaćen za tisak: 14. 2. 2018.

DOI: <http://doi.org/10.21857/y14okf3wj9>

Interdisciplinarna perspektiva istraživanja obrazovanja odraslih

Sažetak

U radu se prikazuju značajke monodisciplinarnog, polidisciplinarnog i interdisciplinarnog istraživanja u obrazovanju te njihova primjena u istraživanju obrazovanja odraslih. Ukazuje se na razlike u zastupljenosti monodisciplinarnog i polidisciplinarnog pristupa u teoriji obrazovanja odraslih (andragogiji), koja je pedagoškijskog porijekla, i u teoriji obrazovanja odraslih, koja se temelji na obrazovnim znanostima. Bilježi se trend prema interdisciplinarnim istraživanjima obrazovanja odraslih i tendencija da andragogija sintetizira spoznaje drugih obrazovnih znanosti u području obrazovanja odraslih što predstavlja njezinu „dodanu znanstvenu vrijednost“ kojom se legitimira kao posebna obrazovna znanost. Razmatraju se implikacije znanstvenog razvoja andragogije na studij obrazovanja odraslih.

Cljučne riječi: obrazovanje odraslih, andragogija, monodisciplinarnost, polidisciplinarnost, interdisciplinarnost, dodana znanstvena vrijednost, studij andragogije.

Uvod

Prvo pitanje koje se postavlja vezano uz istraživačku perspektivu u obrazovanju odraslih tiče se same egzistencije obrazovanja odraslih kao posebnog područja istraživanja. Naime, tradicionalno je gledanje da je obrazovanje društvena djelatnost namijenjena prvenstveno djeci i mladima koja se ostvaruje njihovim školovanjem. U skladu s takvim shvaćanjem, životni se vijek vidi dijeljenim na dva razdoblja;

razdoblje djetinjstva i mladenaštva, za koje je znakovito učenje i obrazovanje, te razdoblje odraslosti za koje je znakovita profesionalna i društvena aktivnost. Tek je u drugoj polovici prošloga stoljeća definitivno prihvaćeno stajalište o obrazovanju kao cjeloživotnom procesu, pa je obrazovanje odraslih prepoznato kao posebno područje obrazovanja koje se ostvaruje formalnim, neformalnim i informalnim učenjem kojim se odrasle osposobljava za njihove profesionalne i neprofesionalne uloge (UNESCO, 1976).¹

Zbog svoje društvene važnosti obrazovanje je odraslih u drugoj polovici dvadesetog stoljeća postalo predmetom teorijskog interesa društvenih znanosti. Kako nove discipline nastaju onda kada se otkriva novo područje realnosti koje zahtijeva novo znanje i vještine (Elzinga, 1987), nastala je disciplina koja istražuje ovo novo područje obrazovanja, ali je s time nastalo i pitanje njezinog znanstvenog pozicioniranja. Međunarodna literatura odražava različita gledišta o statusu obrazovanja odraslih kao discipline i o tome je li ono može biti profesijom (Rubenson, 1994. str. 120-127).

Na prostoru bivše Jugoslavije, moguće je s tim u vezi identificirati stajalište tradicionalnih pedagoga koji teoriju obrazovanja odraslih integriraju u sustav pedagoških znanosti kao „pedagogiju odraslih“ ili „adultnu pedagogiju“ koju je moguće nazivati *andragogijom* (Vukasović, 2001). Suprotna su tome stajališta onih pedagoga koji, zbog specifičnosti učenja odraslih i njihovog drugačijeg položaja u obrazovnom procesu, smatraju da andragogija nije pedagoška disciplina nego je posebna autonomna znanost (Ogrizović, 1966; Samolovčev i Muradbegović 1979; Savićević, 2003). I u međunarodnoj literaturi, u kojoj se pojavljuje termin *andragogija*, prevladava stajalište da zbog specifičnosti učenja odraslih i uvjeta u kojima oni žive i rade, andragogija nije pedagojska disciplina nego je posebna znanost o obrazovanju odraslih (Knowles, 1970, Pöggeler, 1974, Krajnc, 1989). Van Gent (1994) zaključuje da je termin *andragogija* nastao kao antiteza *pedagogiji*, odnosno kao njezin komplement.

U zemljama koje ne baštine pedagojsku tradiciju, teorija se obrazovanja odraslih (uz iznimke) ne naziva andragogijom nego *obrazovanje odraslih* (*adult education*). Njega istražuju društvene znanosti (psihologija, sociologija, politologija, ekonomija, antropologija i druge znanosti). U tome najveće znanstvene prinose ostvaruju psihologija i sociologija uz zamjetne zemljopisne razlike. U zemljama Sjeverne Amerike većina istraživača obrazovanja odraslih su psiholozi, dok su to u zemljama Zapadne Europe sociolozi. No i druge društvene znanosti istražuju obrazovanje (odraslih) pa

¹ UNESCO-va definicija obrazovanja odraslih, definicija odraslosti i definicije ostalih najvažnijih pojmova koji tvore koncept cjeloživotnog učenja prikazani su u knjizi N. Pastuočića i T. Žiljka (urednici) *Obrazovanje odraslih* (koja je u pripremi), u poglavlju *Konceptualizacija*, iz kojega preuzimamo i dijelove koji se odnose na razumijevanje interdisciplinarnosti (Pastuočić i Žiljak, 2018, ur.).

je ono prepoznato kao područje polidisciplinarnog istraživanja (Husén & Postlethwaite, 1994). U novijoj se pak literaturi zagovara interdisciplinarno istraživanje obrazovanja odraslih koje ima veći eksplanacijski potencijal (Fejes & Nylander, 2015).

Iz ovih je uvodnih napomena vidljivo da andragogija, koja je nastala u opoziciji spram pedagogije (kao pandan pedagogije) ostaje, kao i pedagogija, u osnovi, autonomna monodisciplina. Andragogija, odnosno, obrazovanje odraslih, koje nema pedagogijsko porijeklo, formira se pak kao polidisciplina ili interdisciplina. O tome smo svojedobno opširnije pisali u radu *Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih* (Pastuović, 2008). Kako bi se procijenila istraživačka perspektiva u tom području, korisno je istaknuti značajke svakog od navedenih istraživačkih pristupa te njihove prednosti i ograničenja.

Značajke istraživačkih pristupa u obrazovanju odraslih

Monodisciplinarni koncept andragogije nastao je u krilu pedagogije (kao „pedagogija odraslih“, odnosno „adultna pedagogija“ ili *andragogija*), koja se, kao i sama pedagogija, definira uglavnom kao autonomna znanost. Pri tome neki andragozi, zbog specifičnosti učenja i obrazovanja odraslih, smatraju da se andragogija treba izdvojiti iz pedagogije, što bi, prema njima, značilo razvoj vlastitog pojmovnog aparata, terminologije i metodologije, različite od pedagogije (Savićević, 2003), što je ujedno i argument za uspostavljanje posebnog studija andragogije.² No, makar je nastala u svojevrsnoj opoziciji prema pedagogiji (Samolovčev i Muratbegović, 1979), andragogija, koja ima svoje porijeklo u pedagogiji, zadržava i neke njezine značajke kao što je prevladavajuća deskriptivnost i normativnost, te istovjetnost glavnih koncepata i terminologije. Ona druge obrazovne znanosti ne negira, ali ih, kao i pedagogija, smatra pomoćnima ili „tangentnima“ (a ne temeljnima), u smislu da se na njih u nekoj mjeri oslanja, pa koncepte iz obrazovnih znanosti – edukacijske psihologije, sociologije, politologije ekonomike i drugih, andragoški „prilagođava“. Tom prilikom dolazi do određene distorzije izvornog značenja pojmova preuzetih iz obrazovnih znanosti.

Polidisciplinarni koncept znanosti o obrazovanju odraslih nema pedagogijsko porijeklo i reflektira činjenicu da je obrazovanje polje istraživanja više različitih znanosti. Njega istražuju obrazovne znanosti što su se etablirale u drugoj polovici prošlog stoljeća (Husén & Postlethwaite, 1994) i filozofija, što je prethodila svim znanostima. Kako je obrazovanje organizirano učenje, a učenje je psihički (i neurološki) proces, njega istražuju psihologija i kognitivna neuroznanost. Budući

² U Hrvatskoj ta emancipacijska nastojanja nisu za sada uspjela pa je u *Pravilniku o znanstvenim područjima, poljima i granama*, (Narodne novine, broj 118/2009., 82/2012., 32/2013.) andragogija izrijekom navedena kao jedna grana pedagogije. Poseban studij andragogije ne postoji.

da je obrazovanje i društvena pojava, njega istražuju društvene znanosti kao što su sociologija, politologija, ekonomika, antropologija i druge. Obrazovanje (što uključuje odgoj) prije svih, bilo je i ostalo, živim interesom filozofije odgoja. Razumljivo je da svaka obrazovna znanost preuzima i koristi pojmove i nazive što su nastali u okviru njihovih matičnih znanosti (psihologije, sociologije, filozofije i drugih) čije su grane. Polidisciplinarni pristup rezultira ekstenzivnim, neselektivnim, nepovezanim mozaičnim prikazom spoznaja o obrazovanju do kojih su došle pojedine obrazovne znanosti pri čemu se iz njega ne vidi koja su znanstvena znanja više a koja manje važna za razumijevanje učinkovitosti obrazovanja u ostvarivanju njegovih ciljeva.

Interdisciplinarna znanost o obrazovanju (odraslih) nastaje iz potrebe da se unaprijedi eksplanativnost obrazovnih koncepata, tj. unaprijedi razumijevanje fenomena u području obrazovanja (odraslih) i poveća korist od primjene tako nastalih znanstvenih uvida u osmišljavanju i provođenju interventnih mjera u sustavu obrazovanja. Interdisciplinarna su objašnjena obrazovnih pojava potpunija od polidisciplinarnih jer se njima zahvaćaju interakcije između pojedinih aspekata obrazovne pojave koje pojedine discipline uglavnom ne istražuju. Kako je realitet koji se istražuje uvijek cjelovit, parcijalna istraživanja njegovih aspekata ne omogućuju zahvaćanje svih važnih međudjelovanja koja između njih postoje.

Budući da je obrazovanje otvoreni sustav, jer je spregnut s okolinom, interdisciplinarna znanost o obrazovanju istražuje ne samo njegove unutarsustavske, nego i međusustavske odnose (odnose s okolinom) koje pojedine obrazovne znanosti ne zahvaćaju jer pojavu zahvaćaju parcijalno, a ne holistično (Steiner, 1981). Kako interdisciplinarna znanost o obrazovanju koristi spoznaje pojedinih edukacijskih znanosti, ona preuzima, ne samo njihove koncepte, nego i njihove izvorne nazive.³ Prema tome, ako se znanost o obrazovanju odraslih razvija kao interdisciplina, ona preuzima, koncepte i nazive iz obrazovnih znanosti u njihovom izvornom značenju, jer tako može bolje objasniti pojave koje istražuje.⁴ U tom slučaju ona ostvaruje

³ *Medicina* je primjer koji svjedoči o prednostima interdisciplinarnog istraživanja bilo kojeg sustava (a ljudski je organizam složeni sustav). Znanstvena medicina se temelji na otkrićima biologije, kemije, fizike, genetike, farmakologije i drugih prirodnih znanosti čija otkrića koristi u svrhu objašnjavanja funkcioniranja ljudskog tijela i njegovih poremećaja. Pri tome koristi koncepte i nazive preuzete iz navedenih znanosti i „ne pada joj na pamet“ da ih „medicinizira“ kako bi time istaknula svoju znanstvenu posebnost. Ona provodi i vlastita originalna istraživanja, i prema produkciji znanstvenih članaka vodeća je prirodna tehnološka znanost.

⁴ To ne vrijedi u potpunosti za „praktične teorije“ u *Brezinkinom* značenju tog naziva (Brezinka, 1992, 1995), koje su više iskustvene i normativne. One uspostavljaju vlastite nazive koji dobrim dijelom korespondiraju nazivima koje rabe obrazovni praktičari u pojedinim zemljama. Kako su praktične teorije pretežno iskustvene, jer nastaju „uopćavanjem prakse“, ili „iz prakse za praksu“, koja je u različitim zemljama različita, i njihove se terminologije razlikuju. To objašnjava neujednačenost

„istinski interdisciplinarni napor“ (Krajnc, 1987) što ne negira potrebu istraživanja obrazovanja u okviru drugih društvenih i prirodnih znanosti.

Istraživanja obrazovanja odraslih provode se u okviru sve tri navedene paradigme. Pri tome dominiraju polidisciplinarna (Fejes & Nylander, 2015). Budući da su andragoška istraživanja, odnosno istraživanja u okviru discipline koja se naziva *obrazovanje odraslih*, dijelom praktična, akademska ih zajednica, koju tvore pripadnici etabliranih obrazovnih znanosti, kritizira da su premalo znanstvena, dok joj praktičari prigovaraju da su njezina istraživanja nedovoljno primjenjiva. Rješenje se vidi u profesionalizaciji praktičara putem njihove temeljne andragoške edukacije što ju provode specijalizirani odjeli za obrazovanje odraslih.

Put prema interdisciplinarnoj znanosti o obrazovanju odraslih

Međunarodni istraživački razvoj u obrazovanju odraslih tendira prema interdisciplinarnosti koja ima veći eksplanacijski potencijal. Put prema interdisciplinarnoj znanosti o obrazovanju odraslih bio je dug i obilježen brojnim kontroverzama. Jensen (1964) je zagovarao razvoj teorije obrazovanja kao praktične teorije, koja formulira načela i generalizacije na temelju dobre prakse, i posuđujući znanje nastalo u drugim područjima istraživanja. Kako su većina istraživača obrazovanja odraslih bili sveučilišni profesori zaposleni na studijima društvenih znanosti koje istražuju obrazovanje, činilo se razumnim iskoristiti njihovo disciplinarno znanje. Pri tome se smatralo da su u tom pogledu najkorisnije psihologija i sociologija koje su proizvele najviše spoznaja o zakonitostima učenja i obrazovanja. No, ujedno se upozoravalo da oslanjanje na samo neku od društvenih znanosti koje istražuju obrazovanje, može voditi do svojevrsnog redukcionizma u pogledu sadržaja istraživanja i istraživačke metodologije. Boshier i Pickard (1979), smatraju, štoviše, da je i samo posuđivanje koncepata od drugih znanosti štetno. Sedamdesetih je godina takvo kritično rezoniranje bilo vrlo rašireno jer su neki autori oslanjanje teorije o obrazovanju odraslih na društvene znanosti doživljavali kao otežavajuću okolnost za stvaranje posebnog znanja (discipline) o obrazovanju odraslih (Boyd & Apps, 1980). Neki su bili još isključiviji pa su se protivili uključivanju istraživača iz drugih disciplina, smatrajući da se obrazovanjem odraslih mogu baviti samo znanstvenici vezani za striktno definirano područje obrazovanja odraslih (Plecas & Sork, 1986).

Osamdesetih je godina eksandirala sociologija obrazovanja odraslih, što uz postojeća psihologijska znanja o učenju odraslih, dovode do toga da Darkewald & Valentine (1985) zagovaraju integraciju psihologijskih i sociologijskih spoznaja u

nacionalnih terminologija u području obrazovanja odraslih što otežava međunarodnu stručnu komunikaciju. Složenost je ovoga problema plastično opisao Savićević u svojoj *Komparativnoj andragogiji* (Savićević, 2003).

objašnjavanju obrazovanja odraslih. To tim više što su se u manjoj mjeri već ranije „posuđivale“ spoznaje iz drugih društvenih znanosti kao što su politička znanost, ekonomika i antropologija (Hunter, Borus & Merrian, 1974). No, budući da su se pojedine obrazovne discipline u početku razvijale uglavnom nezavisno, i dalje je bila prisutna dvojba neće li preuzimanje njihovih koncepata i naziva dovesti do reduciranih jednodimenzionalnih objašnjenja obrazovanja odraslih? Zato Cookson (1987.) pledira za stvaranje obuhvatne integrativne eksplanativne teorije obrazovanja odraslih. U tom pravcu razmišljaju i Deshler i Hagan (1989.) koji zaključuju „da se trebamo pomaknuti od monodisciplinarnog istraživanja prema multidisciplinarnom i interdisciplinarnom pristupu.... Mi u obrazovanju odraslih imamo priliku stvoriti interdisciplinarnu atmosferu intelektualne i osobne razmjene koja je istodobno profesionalna i akademska“ (Deshler i Hagan, 1989., str. 157, 11).⁵ Početkom je devedesetih godina prošlog stoljeća općenito prihvaćeno da se, u najmanju ruku, mnogo može naučiti od drugih disciplina koje se bave obrazovanjem (Peters, 1991).

Devedesetih je godina u međunarodnoj referentnoj literaturi prevladalo stajalište da je znanost o obrazovanju polidisciplina, s tendencijom prerastanja u interdisciplinu što ima i terminološke implikacije. U *Međunarodnoj enciklopediji o cjeloživotnom obrazovanju za odrasle* to je formulirano na slijedeći način: „Multidisciplinarni korijeni i primijenjena narav znanosti i prakse obrazovanja odraslih prisiljava praktičare i istraživače da posuđuju teorije i koncepte iz područja kao što su psihologija, čak više nego od pedagogije: takvo posuđivanje dalje proširuje terminologiju obrazovanja odraslih“ (Ironsides, 1989., str. 14). I *Međunarodna enciklopedija obrazovanja* uređena je na konceptu edukacije kao polidisciplinarnog polja istraživanja koje nadilazi monodisciplinarni pedagoški koncept (Husén & Postlethwaite, 1994., str. XII).

Obrazovanje odraslih, kao i ostala područja edukacije, istražuju sve obrazovne znanosti pri čemu su najveći prinosi psihologije i sociologije. Pri tome Kjell Rubenson, prikazujući postignuća obrazovnih znanosti u području obrazovanja odraslih, smatra da druge discipline mogu osigurati konceptualni aparat za razumijevanje strukture i funkcioniranja obrazovanja odraslih, bolje nego što to može distinktna disciplina o obrazovanju odraslih (Rubenson, 2011., str. 11). No, Hake (1992), i sam Rubenson (2000), te Larson (2010), ipak se slažu da je područje obrazovanja odraslih interdisciplinarno. Fejes i Nylander zaključuju da se može smatrati da je postignut međunarodni konsenzus o tome da je „područje obrazovanja odraslih inherentno interdisciplinarno te da posuđuje teorije i metodologije od niza disciplina“, te da je „otvorenost

⁵ Može biti zanimljivo podsjetiti se da smo u Hrvatskoj, pišući prvu *Andragogiju*, promovirali integrativni koncept znanosti o obrazovanju odraslih kao dijela opće znanosti o obrazovanju i odgoju, tj. edukologije (Pastuović, 1985). Taj je koncept pisac dalje razvio u *Edukologiji* (1999.) i knjizi *Obrazovanje i razvoj* (2012.).

prema uključivanju znanstvenika iz različitih disciplina argumentirana kao važan dio samopoimanja znanstvenika u području.“ (Fejes i Nylander, 2015., str. 3).

Kakvo obrazovanje andragoga

Kakve su moguće implikacije ovakve znanstvene situacije u obrazovanju profesionalaca u obrazovanju odraslih? To je pitanje važno ako se andragogija želi etablirati kao obrazovna znanost, odnosno profesija. Egzistencija profesije određuje se prema više kriterija od kojih su najvažnija tri: postojanje dovoljne količine znanstvenih spoznaja (otkrića) u nekom posebnom području istraživanja (što su prikazane u znanstvenoj literaturi; knjigama i časopisima), postojanje odgovarajuće udruge profesionalaca (istraživača i praktičara) koji se bave dotičnim područjem, te diplomski i poslijediplomski studij kojim se osposobljavaju i praktičari i teoretičari dotične profesije (Šporer, 1990; Freidson, 1999; Skanlon, 2011).

U svjetlu ranijeg razmatranja o istraživačkoj perspektivi u području obrazovanja odraslih možemo zaključiti da su mogući različiti tipovi studija obrazovanja odraslih i njihove kombinacije. Polazeći od Brezinkine podjele odgojnih teorija na praktične i znanstvene (Brezinka 1992, 1995), mogući su više praktično i više teorijski orijentirani studiji andragogije. Praktičari obrazovanja odraslih i korisnici usluga u tom području preferiraju edukaciju koja korespondira potrebama koje izlaze iz prakse u nekom području obrazovanja odraslih primjenjujući tehnologiju andragoškog odnosno obrazovnog ciklusa. Više znanstveno orijentirani studij obrazovanja odraslih transferira u njegov kurikulum, izbor važnijih spoznaja iz temeljnih obrazovnih znanosti, prvenstveno psihologije i sociologije. Po tom obrascu su se pokretali doktorski studiji obrazovanja odraslih u SAD-u u prošlom stoljeću. U okviru te tradicije, istraživanja i studij obrazovanja odraslih se vidi kao primjena znanja stvorenog u nekoj etabliranoj akademskoj disciplini (primjerice, psihologiji) u područje obrazovanja odraslih. Međutim, u akademskoj zajednici i u gospodarstvu vlada određeno nezadovoljstvo s oba ova pristupa. Diplomski programi se kritiziraju iz praktične i znanstvene perspektive: praktičari nisu uvjereni u primjenjivost znanstvenih spoznaja u praksi obrazovanja odraslih, dok akademski establishment (akademski etablirane obrazovne znanosti) smatra da su znanstvena istraživanja i studij obrazovanja odraslih nedovoljno znanstveno sofisticirani.

Činjenica je da se sveučilišni odjeli za obrazovanje odraslih više bave diseminacijom postojećeg znanja o obrazovanju odraslih nego proizvodnjom novoga znanja koje bi se dodavalo znanstvenom korpusu u tom području. To je općenito problem u studiju obrazovanja odraslih jer njegova znanstvenost ovisi o „znanstvenosti“ same andragogije, odnosno obrazovanja odraslih. Andragogija bi se, kao posebna znanost o obrazovanju odraslih, trebala znanstveno legitimirati tako da proizvodi znanje koje

ne stvara niti jedna od postojećih obrazovnih znanosti, tj. pomoću vlastite „dodane znanstvene vrijednosti“. Ona se sastoji u originalnim otkrićima i u sintezi spoznaja drugih obrazovnih znanosti koje, objedinjene, omogućuju potpunija objašnjenja „cilj-sredstvo odnosa“ u obrazovanju odraslih. Pri tome se ne integriraju sva znanja o obrazovanju nego samo ona koja doprinose boljem razumijevanju zakonitosti o kojima ovisi ostvarivanje ciljeva obrazovanja odraslih.

U tom smjeru mogao bi se koncipirati znanstveni studij obrazovanja odraslih. To je na tragu onoga što o tome piše Rubenson u *Međunarodnoj enciklopediji obrazovanja* (Husén & Postlethwaite, 1994., str. 126): „... jedno bi rješenje moglo biti svjesno razvijanje obrazovanja odraslih kao interdisciplinarni studij. Kao što je Ana Krajnc (1987.) istaknula, to ne bi moglo biti postignuto jednostavno pomoću multidisciplinarnog pristupa budući da on ne daje ništa više nego mozaik komponiran od različitih disciplina. Umjesto toga, istinski interdisciplinarni napor je neophodan.... Glavni cilj ove strategije je pokušati povezati dvije tradicije – obrazovanje odraslih kao praktičnu disciplinu i obrazovanje odraslih kao znanstveno područje istraživanja.“ (Rubenson, 1994., str. 120-127., istaknuo N. P.).

Literatura

1. Boshier, R. & Pickard, L. (1979), Citation patterns of articles published in adult education 1968-1977. *Adult Education*, 30, 1, str. 34-51.
2. Boyd, R. D. & Apps, J. W. (eds.) (1980), *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Brezinka, W. (1992), *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education and Practical Pedagogics*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
4. Brezinka, W. (1995), Praktična pedagogija. *Théleme*, 41, 1-4, str. 57-90.
5. Cookson, P. S. (1987), The Case for International Cooperation and Exchange. In: C. Klevins (ed.), *Materials and Methods in Continuing Education*. Los Angeles: Klevins Publications.
6. Darkenwald, G. G. & Valentine, T. (1985), Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35, 4, str. 177-193.
7. Deshler, D. & Hagan, N. (1989), Adult education research: Issues and directions. In: S. H. Merriam & P. M. Cunningham (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers, str. 147-167.
8. Elzinga, A. (1987), Internal and eksternal regulatives in research and higher educational systems. In: R. Premfors (ed.), *Are some disciplines more relevant than others?* In: R. Premfors (ed.), *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm: Stockholm University (prema: K. Rubenson, 1994).
9. Fejes, A. & Nylander, E. (2015), *Some dominant methodological and theoretical trends in adult education research*. (<http://www.lline.fi/en/article/research/312015/some-dominating-methodological-and-theoretical-trends-in-adult-education-research>).

10. Freidson, E. (1999), Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9, 1, str. 117-129. (prema T. Žiljak. Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Pripremljeno za tisak, 2018.)
11. Hake, B. J. (1992), Remaking the study of adult education. The relevance of recent developments in the Netherlands to the search for disciplinary identity. *Adult Education Quarterly*, 42, 2, str. 63-78.
12. Hunter, J. M., Borus, M. E. & Marrian, A. (1974), *Program of Studies in Non-Formal Education: Study Term Reports*. East Lansing, Minch.: Institute for International Studies in Education.
13. Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.) (1994), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
14. Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (1985), Preface. In: T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. 1st edn. Oxford: Pergamon Press, 1994.
15. Ironside, D. J. (1989), Concepts and Definitions. In: C. J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto: Pergamon Press, str. 13-18.
16. Jensen, G. (1964), How adult education borrows and reformulates knowledge of other disciplines. In: G. Jensen, A. A. Liveright, & W. Hallebeck (eds.), *Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Studies*. Washington, DC: Adult Education Association of the U.S.A., str. 105-111.
17. Knowles, M. S. (1970), *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
18. Krajnc, A. (1987), Research in adult education: Major areas of theory and inquiry. In: C. Duke (ed.), *Adult Education: International Perspectives from China*. London: Croom Helm (prema: K. Rubenson, 1994., str. 126).
19. Krajnc, A. (1989), Andragogy. In: C. J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford Pergamon Press, str. 19-21.
20. Larsson, S. (2010), Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning Research*, 1, 1-2, str. 97-112.
21. Ogrizović, M. (1966). *Problemi andragogije*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
22. Pastuović, N. (1985), Predmet andragogije i njegove odrednice. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac, M. Špan. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga, str. 1-18.
23. Pastuović, N. (2008), Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 12, 2, str. 109-117.
24. Pastuović, N. i Žiljak, T. (ur.) (2018) (u tisku), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Peters, J. M. (1991), Advancing the study of adult education: A summary perspective. In: J. M. Peters & P. Jarvis (eds.), *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 421-445.
26. Plecas, D. B. & Sork, T. J. (1986), Adult Education: Curing the Ills of an Undisciplined Discipline. *Adult Education*, 37, 1, str. 48-62.
27. Pöggeler, F. (1974), *Erwachsenbildung: Einführung in die Andragogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

28. Rubenson, K. (1994), Adult Education: Disciplinary Orientations. In: T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, str. 120-127.
29. Rubenson, K. (2000), Revisiting the map of the territory. In: A. Fejes & E. Nylander (2015), *Some dominant methodological and theoretical trends in adult education research*. Helsinki: Elm Magazine.
30. Rubenson, K. (2011), The Field of Adult Education: An Overview. In: K. Rubenson (ed.), *Adult Learning and Education*. Amsterdam, Boston, Heilderberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier, Academic Press, str. 3-13.
31. Samolovčev, B. i Muratbegović, H. (1979), *Opšta andragogija*. Sarajevo: IRO „Veselin Masleša“.
32. Savičević, D. (2003), *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
33. Scanlon, L. (ed.). (2011), „*Becoming“ a Professional and Interdisciplinary Analysis of Professional Learning*, Series: Lifelong Learning Book Series, Vol. 16. Dordrecht Heidelberg, London, New York: Springer. (prema T. Žiljak. Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. U: N. Pastuović i T. Žiljak (ur.), *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Pripremljeno za tisak, 2018.).
34. Steiner, E. (1981), Educology: Thirteen years later. In: J. E. Christensen (ed.) *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D. C.: University Press of America, str. 101-120.
35. Šporer, Ž. (1990), *Sociologija profesije: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
36. UNESCO (1976), *General Conference, Nairobi, 19th Session Report*. Paris: UNESCO.
37. Van Gent, B. (1994), Andragogy. In: T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon, str. 274-277.
38. Vukasović, A. (2001), *Pedagogija*, 7. izd. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“.

The Interdisciplinary Perspective of Adult Education Research

Summary

The paper presents features of monodisciplinary, polydisciplinary and interdisciplinary research in education, and the application thereof in adult education research. Differences in the presence of the monodisciplinary and the polydisciplinary approaches in the adult education theory (andragogy) of pedagogical origin, and the adult education theory based on educational sciences, are stressed. Furthermore, there exists a trend towards the interdisciplinary research of adult education, and the tendency for andragogy to synthesize the

knowledge from other educational sciences in the adult education domain, representing the *added scientific value* thereof, thanks to which it may be considered a separate educational science. Implications of the scientific development of andragogy in relation to the adult education study are analyzed.

Keywords: adult education; andragogy; monodisciplinarity; polydisciplinarity; interdisciplinarity; added scientific value; study of andragogy.

Prof. emer. Nikola Pastuović
Klančić 43a, HR – 10000 Zagreb
nikola.pastuović@zg.t-com.hr