

# „Andragogija protiv pedagogije“ – pedeset godina poslije: slučaj Hrvatska

Primljen: 29. 11. 2021.

Prihvaćen: 22. 2. 2022.

Izvorni znanstveni rad

UDK

37.013.83

Prof. emer. dr. sc. Nikola Pastuović,

Sveučilište u Zagrebu

orcid.org/0000-0002-7385-5988

nikola.pastuovic@zg.t-com.hr

## Sažetak

Polazeći od Knowlesovog stajališta da suvremena teorija obrazovanja odraslih (andragogija) ne može biti grana pedagogije, razmatra se razvoj andragogije u Hrvatskoj u kojoj to ona i nadalje jest. Takva se njezina pozicija problematizira u kontekstu Brezinkinog i edukološkog metateorijskog sustava znanja o obrazovanju i međunarodnog konsenzusa o tome da je znanost o obrazovanju odraslih interdisciplina. S tim u vezi ukazuje se na razlike u znanstvenom razvojnom potencijalu monodisciplinarnog, multidisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa. Tranzicija znanosti o obrazovanju iz multidisciplinarnosti u interdisciplinarnost olakšana je primjenom „otvorenog sustavskog pristupa“. To se, međutim, ne očituje u programu studija pedagogije u Hrvatskoj. Teorija o obrazovanju odraslih reducirana je na predmet *andragogija* u okviru studija pedagogije u kojem je andragogija zastupljena simbolički. Kako studij pedagogije ne slijedi dosljedno koncept cjeloživotnog učenja, tako se andragogija unutar pedagogije ne može razvijati kao znanstvena interdisciplina, a niti kao „praktična teorija“.

**Ključne riječi:** andragogija, obrazovanje odraslih, monodisciplinarnost, multidisciplinarnost, interdisciplinarnost, otvoreni sustavski pristup, studij andragogije.

## Uvod

Prije pedesetak godina čuveni američki psiholog Malcolm Knowles objavio je svoju svjetski referiranu knjigu *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (Knowles, 1970). Makar je u kasnijem izdanju ublažio navedeni podnaslov tako da glasi *From Pedagogy to Andragogy*, podnaslov je i nadalje zadržao svoje simboličko značenje kojim pisac poručuje da svaka suvremena teorija obrazovanja odraslih, da bi bila znanstveno i praktički relevantna, treba se od pedagogije emancipirati u mjeri u kojoj se praksa edukacije odraslih razlikuje od pedagoške prakse školovanja djece i mladih. To je stajalište u međunarodnom prostoru uglavnom prihvaćeno, ali uz znatne razlike u njegovoj interpretaciji kako među samim pedagozima tako i među istraživačima pripadnicima različitih obrazovnih znanosti. Razlike u recepciji andragoške ideje bile su uočljive i u bivšem jugoslavenskom prostoru u kojem se, inače, andragogija snažno promovirala, što je bilo i međunarodno prepoznato. Hrvatska je pak i poslije državnog osamostaljenja ostala zanimljiva po koegzistenciji dvaju koncepata znanosti o obrazovanju odraslih, pa s obzirom na to, njezino iskustvo može biti i međunarodno zanimljivo, stoga ćemo ga detaljnije prikazati.

## Andragogija kao pedagojska disciplina

Najutjecajniji tada još živući hrvatski pedagog, držao je da je edukacija odraslih pedagoška disciplina pa ju sukladno tom shvaćanju naziva *adultnom pedagogijom* ili *pedagogijom odraslih*. Pritom druge obrazovne znanosti, kao što su psihologija obrazovanja, sociologija, ekonomika i politologija obrazovanja, smatra u odnosu na pedagogiju pomoćnima, dok je pedagogija krovna obrazovna znanost jer se jedino ona bavi isključivo edukacijom (Vukasović, 1990). Da je to jedina načelna razlika spram drugih bliskih znanosti (psihologije i sociologije) misli i Hermann Giesecke ugledni njemački pedagog (Giesecke, 1993: 158).

U Srbiji i Sloveniji, još u vremenu zajedničke države, neki su istaknuti pedagozi, slijedeći međunarodni razvoj teorije obrazovanja odraslih, odlučili i uspjeli formalno i institucionalno odvojiti andragogiju od pedagogije. Rodonačelnik jugoslavenske andragogije Borivoje Samolovčev, doktorand Franza Pöggelera, na osnovi stajališta „da je pedagogija izašla iz filozofije“, drži da andragogija može izaći iz pedagogije (Samolovčev, 1979). Dušan Savićević, vodeći srpski i međunarodno vidljiv andragog, djelovao je, navodno, i na samoga Knowlesa da prihvati naziv *andragogija* te da se što odlučnije distancira od pedagogije. Uz to, uveo je studij andragogije na beogradskom sveučilištu. Ana Krajnc, slovenska pedagoginja i psihologinja, uvela je studijski smjer andragogije na ljubljanskom sveučilištu i autorica je preglednog član-

ka o andragogiji u Titmusovoj međunarodnoj enciklopediji o obrazovanju odraslih (Krajnc, 1989). U tom radu hipostazira da je glavna značajka andragogije, po kojoj se razlikuje od pedagogije, andragoški (obrazovni) ciklus.

U Hrvatskoj nije uspostavljen studij andragogije. Najviše što je bilo moguće, bilo je uvođenje nekog kolegija o obrazovanju odraslih u okviru studija pedagogije što je u skladu s proklamiranom koncepcijom pedagogije kao obuhvatnom teorijom edukacije kojom je obuhvaćeno i obrazovanje odraslih. U službenom popisu znanstvenih i umjetničkih područja, polja i grana u Hrvatskoj (Pravilnik, 2009) andragogija je i danas navedena kao grana pedagogije. S druge strane, praksa obrazovanja odraslih u Hrvatskoj se intenzivno razvijala preko mreže radničkih i narodnih sveučilišta i obrazovnih centara u većim poduzećima. Takva je praksa doživjela i svoju teorijsku refleksiju. Teorijski se razvijala istraživanjima u Zavodu za industrijsku andragogiju pri vodećem radničkom sveučilištu u tadašnjoj Jugoslaviji (Pastuović, 2018) i u nekoj mjeri u okviru andragoških predmeta na hrvatskim sveučilištima. Pisac ovih redaka sa suradnicima je sredinom osamdesetih godina objavio sveučilišni udžbenik *Andragogija* u kojem je andragogiju koncipirao kao polidisciplinu što omogućuje povezivanje spoznaja glavnih obrazovnih znanosti o obrazovanju odraslih (psihologije, sociologije i ekonomske obrazovanja) i prerastanje andragogije u interdisciplinu (Pastuović, 1985a). *Andragogija* je koincidirala s prvim izdanjem *Međunarodne enciklopedije obrazovanja* u kojoj je konstatirano da je multidisciplinarnost fundamentalna karakteristika znanosti o obrazovanju odraslih (Husén i Postlethwaite, 1985). To je ovom piscu bila potvrda da multidisciplinarna orijentacija znanosti o obrazovanju odraslih ima bolji znanstveni potencijal od monodisciplinarnog koncepta i da multidisciplinarnu, odnosno interdisciplinarnu orijentaciju andragogije vrijedi dalje razvijati.

Taj multidimenzionalni koncept andragogije nije naišao na odobravanje jugoslavenskih teoretičara obrazovanja odraslih, listom pedagoške provenijencije. On se kosio već s postuliranim pedagoškim teleološkim konceptom prema kojemu postoji samo jedan cilj obrazovanja; svestrani, harmonijski itd. razvoj osobe, pa sve obrazovne aktivnosti, *in ultima linea*, vode tome cilju. Pri tome je takav pojam cilja obilježen normativnošću koja je znakovita za pedagogiju, a kao njezina grana preuzela ju je i andragogija. U normativnoj perspektivi cilj edukacije ne shvaća se kao ono što se njome stvarno želi postići (bez obzira na to je li stvarni cilj otvoreno deklariran ili je prikriiven, i bez obzira na to u kojoj je mjeri ostvaren), nego je cilj ono što bi ciljem, prema određenom svjetonazoru, trebalo biti. I oni andragozi koji su se bavili strukovnim obrazovanjem odraslih, pa su se morali odmaknuti od takvog nestvarnog poimanja cilja edukacije odraslih, preuzeli su od pedagogije sistem pedagoških disciplina i pedagošku terminologiju (Petričević, 1999). Dušan Savičević, jedan od

najutjecajnijih jugoslavenskih, odnosno srpskih andragoga, inzistirajući na posebnosti andragogije, smatrao je da andragogija treba jasnije odrediti svoj predmet (u smislu razgraničenja u odnosu na druge discipline), razviti vlastitu terminologiju jer je to jedan od kriterija razvijenosti neke znanosti, i zaštititi andragogiju od utjecaja istraživača obrazovanja koji dolaze iz drugih društvenih znanosti (Savićević, 2003). Takvu ekskluzivnu antimultidisciplinarnu poziciju danas i dalje zastupaju neki pedagozi koji se smatraju andragozima.

Još je manje andragoško ono shvaćanje andragogije koje je posve pedagogizirano. Ono je kondenzirano u zadnjoj definiciji andragogije istaknutog hrvatskog andragoga Milana Matijevića koja glasi: „Andragogija je znanost o intencionalnoj i neintencionalnoj edukaciji odraslih koja istražuje faktore o kojima ovisi razvoj osobnosti odrasla čovjeka“ (Matijević i Radovanović, 2011: 370). Prema toj je definiciji cilj edukacije jedan: razvoj osobnosti odrasla čovjeka, pri čemu nije vrijednosno neutralan (jer isključuje manipulaciju), a sama edukacija, kao u pedagogiji, nije samo intencionalna nego može biti i neintencionalna (iako je edukacija samo namjerno učenje pa ne može biti i neintencionalna).

Pedagoško profilirani hrvatski andragozi nisu prihvatili čak ni koncept *andragoškog ciklusa* (što je pod nazivom *obrazovni ciklus* odavno prisutan u organizacijskoj psihologiji), makar ga je kao bitnu odrednicu andragogije, po kojoj se andragogija razlikuje od pedagogije, prvi u nas promovirao hrvatski pedagog/andragog Mihajlo Ogrizović (1963). U Ogrizovićevoj se interpretaciji andragoški ciklus sastoji od sljedećih faza: ispitivanja obrazovnih potreba, programiranja, izvedbe programa i vrednovanja obrazovnih rezultata, pri čemu u osnovi slijedi ideju Malcolma Knowlesa. Po tome je Ogrizović uistinu bio ispred svoga vremena jer se u to doba (prvo izdanje *Problema andragogije* je iz 1959. godine) pozivao na stajališta američkih teoretičara obrazovanja odraslih smatrajući da su američka praksa i teorija obrazovanja odraslih najrazvijenije. Ana Krajnc je svoj pregledni članak *Andragogy* u Titmusovom *handbooku* o cjeloživotnom obrazovanju koncipirala upravo na Ogrizovićevoj koncepciji andragoškog ciklusa (Krajnc, 1989). Ogrizović se zalagao za nezavisnu poziciju andragogije u odnosu na pedagogiju, smatrajući da ona treba otkrivati zakonitosti obrazovanja odraslih, makar je njegov rukopis isključivo deskriptivne naravi. Zanimljivo je, međutim, da hrvatski andragozi pedagoške provenijencije radije koriste naziv andragoška didaktika, umjesto andragoški ciklus, što je na liniji pedagogizacije andragogije. Andragoški ciklus kao temeljni koncept usvojili su srpski i slovenski andragozi, jer je to koncept po kojem se praktična andragogija uistinu razlikuje od pedagogije (Krajnc, 1989; Pastuović, 1978, 1985b). Možemo zaključiti da se ni nakon pedesetak godina od pojave Knowlesove knjige, ona andragogija koja

je „trebala izaći iz pedagogije“, u Hrvatskoj nije ostvarila, nego je ostala adultnom pedagogijom ili pedagogijom odraslih.

Pedagošku otpornost prema nepedagogijskoj interpretaciji obrazovanja odraslih može se uočiti i u djelu koje ne samo da pretendira modernizirati pedagogiju nego posebno obrađuje i *andragogiju*. Pedagogiju određuje kao *teoriju osposobljavanja*, a ne više samo kao znanost o „svestranom“, „višestranom“ i svakom drugom razvoju osobe (Milat, 2005). U poglavlju *Andragogija – osnovne karakteristike* moglo se očekivati da će se pisac referirati na već međunarodno prihvaćeno stajalište o multidisciplinarnom karakteru teorije o obrazovanju odraslih i na koncept andragoškog ciklusa što je prikazan u *Andragogiji* (Pastuović, 1985b). Milatova knjiga predstavlja iskorak u odnosu na pedagoški *mainstream* tako što proširuje područje istraživanja na strukovno obrazovanje i jer umjesto *adultne pedagogije* afirmira naziv *andragogija*. Zato se, makar se radi o redukciji koncepta osposobljavanja odraslih na profesionalno obrazovanje, više ne može govoriti da je cilj takve edukacije „svestrani“, „harmonijski“ itd. razvoj osobe. No, njezin je cilj postao formiranje radnika kojega traži tržište rada, radnika ali ne i građanina, ne i korisnika slobodnog vremena, ne i osposobljavanje za druge uloge odrasle osobe. Navedeni konceptualni zaokret prema osposobljavanju, što ima utemeljenje u obrazovnoj stvarnosti, nije, međutim, izazvao pozornost pedagoške zajednice koja ga nije odbila, nego ga je naprosto prešutjela. To nije slučajno jer se Milatova knjiga temelji na konceptu industrijske pedagogije Martina Petančića, utemeljitelja studija pedagogije u Rijeci (Petančić, 1969) kojega su ostali pedagozi smatrali neželjenim disidentom koji traži da se cjelokupna pedagogija „preradi“. Petančićeva *Industrijska pedagogija* zahvatila je, dakako, i osposobljavanje odraslih za rad koje se provodi metodologijom bliskom andragoškom ciklusu. Riječki je studij pedagogije ostao inficiran Petančićevom inovativnošću te je i danas otvoreniji. Nije slučajno da Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, jedini u Hrvatskoj ima *Katedru za andragogiju* koja izvodi veći broj andragoških predmeta. Ali diplomski i poslijediplomski studij andragogije kao takav ne postoji.

Da srednjestrujaška pedagogija teško prihvaća konceptualne promjene, svjedoči i gotovo nikakav odjek Vujčićeve knjige *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju* (2013) u kojem prikazuje znanstveni pluralizam u istraživanju odgoja, što je veliki iskorak u odnosu na još uvijek dominirajuću Vukasovićevu paradigmu o drugim obrazovnim znanostima kao „pomoćnima“ (Vujčić, 2013). Vukasović je, međutim, još uvijek daleko više citiran nego Vujčić makar je Vujčićevo djelo teorijski superiorno.

U tom kontekstu valja istaknuti konstituiranje *metodika* kao interdisciplinarnih znanosti o poučavanju nastavnog predmeta (Bežen, 2004, 2008; Milanović, Bežen

i Domović, 2013). Metodike se konstituiraju kao nepedagojske interdiscipline, a ne kao „posebne didaktike“ što je tradicionalno i još uvijek dominantno pedagojsko stajalište (Bognar i Matijević, 1993; Čindrić, Miljković, Strugar, 2010). One koriste znanstvene spoznaje obrazovnih znanosti koje su se etablirale u drugoj polovici prošlog stoljeća, a manje načela proklamirana didaktikom koja je više iskusvena nego empirijska znanstvena disciplina. Činjenica je da su metodike unesene u *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* (2009) i to u interdisciplinarnim poljima u područjima prirodnih, humanističkih i društvenih znanosti. To je omogućilo osnivanje katedara metodika na nastavničkim i učiteljskim fakultetima. Na njima metodike ne predaju pedagozi, nego znanstvenici što pripadaju supstratnim znanostima koje se na dotičnim fakultetima studiraju.

## Andragogija kao znanost o obrazovanju odraslih (adult education)

Svjetski je razvoj znanosti o obrazovanju odraslih išao pretežito nepedagoškim smjerom. Ona nije proizašla iz pedagogije, nego iz društvenih znanosti koje se bave istraživanjem obrazovanja. Kako je tih znanosti više, ona već zbog toga nije mogla biti monodisciplinarna, već u najmanju ruku multidisciplinarna. Tako uspostavljena disciplina (*Adult education*) znanstveno je ukorijenjena na križanju disciplina koje su znanstvene. One proizvode većinu novog znanstvenog znanja o obrazovanju (odraslih) čiji su autori istraživači iz društvenih znanosti, ponajviše psihologije i sociologije (Pastuović, 1999a, 1999b). To je razvidno i iz sadržaja *Međunarodne enciklopedije obrazovanja* u kojoj se navode znanosti koje istražuju obrazovanje: psihologija, sociologija, povijest, filozofija, ekonomika, antropologija i politička znanost (Husén i Postlethwaite, 1994, xii), a obrazovanje odraslih jedno je od područja koje istražuju.

Devedesetih godina jača svijest o potrebi povezivanja tako nastalog znanja u korpus što bi imao značajke interdiscipline. Hake (1992) te Larson (2010) drže da je područje obrazovanja odraslih potencijalno interdisciplinarno. Kjell Rubenson (2000) ne odbacuje interdisciplinarno rješenje, no ipak smatra da glavne obrazovne znanosti mogu osigurati konceptualni aparat za razumijevanje strukture i funkcioniranja obrazovanja odraslih bolje nego distinktna disciplina o obrazovanju odraslih (Rubenson, 2011, 11). Ta solucija, međutim, nosi rizik da u tome prevlada ona znanost koja je u temelju takve orijentacije, a što se u slučaju interdisciplinarnog rješenja ne može dogoditi. Zbog toga se, a i zbog eksplanativne nadmoći interdisciplinarnog koncepta, 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 i da je otvorenost prema uključivanju znanstvenika



iz različitih disciplina argumentirana kao važan dio samopoimanja znanstvenika u području“ (Fejes i Nylander, 2015: 3).<sup>1</sup>

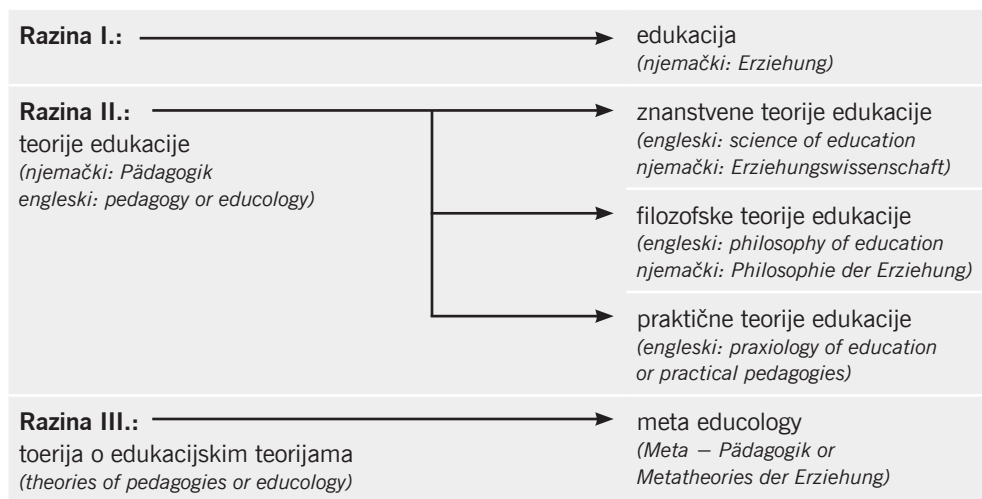
U Hrvatskoj je multidisciplinarna koncepcija teorije o obrazovanju odraslih promovirana u citiranoj *Andragogiji* (Pastuović, 1985a) i *Edukologiji* (Pastuović, 1999a), dok je daljnji teorijski razvoj doveo do njezine interdisciplinarnosti interpretacije u knjizi *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa* (Pastuović i Žiljak, ur. 2018). U njoj je prihvaćena podjela na znanstvene i praktične teorije obrazovanja što je sadržana u metateorijskim sustavima znanja o obrazovanju koje su razvili analitički filozofi znanosti. To je podjela obrazovnih teorija na znanstvene (*Erziehungswissenschaft*) i praktične (*Practische Pädagogik*, Brezinka, 1992), odnosno na analitičke edukološke teorije, znanstvenu edukologiju i praksološku edukologiju (Christensen, 1981).

Konceptualna zbrka u području obrazovanja odraslih pogoduje tome da se praktični teoretičari smatraju znanstveno samodovoljnima, odnosno tome da praktičnu teoriju smatraju znanstvenom. To onda čini izlišnim razvoj one teorije obrazovanja koja nije opisna i normativna, nego je prvenstveno objašnjavajuća. Budući da je glavna zadaća znanosti objasniti pojave koje istražuje, jer to omogućuje predviđanje i primjenu njezinih spoznaja u unapređivanju određenih područja ljudske djelatnosti, razjašnjavanje razlike između praktične i znanstvene teorije obrazovanja odraslih jest i znanstveno i praktično relevantno. To tim više jer je pedagogija ostala praktičnom teorijom (Brezinka, 1992, 2008) pa je, s obzirom na to, i andragogija koja je izašla iz pedagogije ostala „praktičnom“.

**Brezinkin sustav odgojnih teorija** (Brezinka, 1978, 1992) sadrži tri skupine teorija: filozofske teorije odgoja, znanstvene teorije edukacije i praktične teorije edukacije. Pri tome Brezinka ističe osnovnu podudarnost s edukološkim sustavom što ga je nezavisno od njegovih istraživanja promovirala Elizabeth Steiner Maccia 1969. godine (Brezinka, 1992, 35). Prema Brezinki su filozofske teorije (*Philosophie der Erziehung*) normativne i nisu znanstvene (to se odnosi na teorije odgoja u normativnoj filozofiji). Znanstvene teorije odgoja (*Erziehungswissenschaft*) trebaju imati karakteristike svake znanosti. Njihova je zadaća opisati i objasniti svoj istraživački predmet. Objasniti pojave u nekom području, pa tako i objasniti odgoj, znači otkriti

---

<sup>1</sup> U drugoj dekadi ovoga stoljeća, zbog očite potrebe za suradnjom između različitih znanosti, intenzivira se diskusija o ideji multidisciplinarnosti, interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti. Rasprava je terminološka i konceptualna. Velika količina literature o tome pokazuje da se interdisciplinarnost u različitim područjima istraživanja i edukacije snažno promovira pri čemu se opredmećuje na način specifičan za određeno područje (Alvarogonzales, 2011; *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, 2021). U području obrazovanja interdisciplinarnost se uspješno provodi uz pomoć *otvorenog sustavskog pristupa*.



zakonitosti što leže u njegovoj osnovi. Takvo znanje omogućuje predviđanje istraživanih pojava i uspješnije djelovanje na njih. Praktična teorija odgoja (*Praktische Pädagogik*) ima pak zadatak odgojitelju ponuditi ocjenu (tumačenje) društveno-kulturne situacije u kojoj odgojitelj djeluje, iznijeti ciljeve odgoja u toj situaciji, preporuke i upute za konkretno odgojno djelovanje i promovirati vrijednosne orijentacije za čudoredne odgojne aktivnosti. Brezinkin sustav i njegova veza s edukološkim, kako ju je Brezinka vidio, shematski je prikazan na slici (Brezinka, 1992, 35).

## Sustav odgojnih teorija Wolfganga Brezinke

Praktične su teorije odgoja primarno opisne i normativne, ali ih njihovi protagonisti također deklariraju znanstvenima. Praktične su teorije, dakako, potrebne jer se odgojnom praksom uvijek odgaja za nešto pa ne mogu biti vrijednosno neutralne. No, kao i mnogi pedagoški autoriteti prije njega (Fridrich Herbart, Otto Wilmann, Emile Durkheim, Rudolph Lochner i drugi),<sup>2</sup> Brezinka drži da je pedagogiju, koja je pretežno praktična teorija, potrebno razlikovati od znanosti o edukaciji koja obrazovne pojave nastoji objasniti.

<sup>2</sup> Osim navedenih teoretičara odgoja i mnogi drugi istraživači upozoravaju na neznanstveni karakter pedagogije kao i na potrebu izgradnje znanstvene. Eksplicitan je Richard Meister koji ističe razliku između pedagogije kao „nauke o pedagoškom umijeću“ i svjetonazorski neutralne „znanstvene pedagogije“ (Meister, 1947). U *Edukologiji* (Pastuović, 1999a, 86) naveden je popis obrazovnih teoretičara izvan njemačkog govornog područja koji drže nužnim razlikovati znanstvene od praktičnih teorija obrazovanja. Nijedan od njih ne drži praktičnu pedagogiju nepotrebnom, no protiv su brkanja i poistovjećivanja postojeće pedagogije sa znanošću o odgoju i obrazovanju.



Suvremeni pedagoški pisci idu i dalje od toga pa dvoje je li pedagogija ispunila ne samo znanstvena nego i važna praktična očekivanja. „Može se steći dojam da se teorija unutar znanosti o odgoju raspala na mnoštvo ‘pedagogija’ s opasnošću vrtnje u krugu bez teorijske i praktične relevantnosti“. (König, 1990: 924). Iz tog kruga pedagogija nije izašla usprkos pokušaju da se transferom metoda i otkrića eksperimentalne psihologije u prvoj polovici devedesetih godina uspostavi eksperimentalna pedagogija što bi dovelo do njezinoga „*realističnog obrata*“ (Roth, 1962). U Hrvatskoj je istu sudbinu doživjela eksperimentalna pedagogija koju je promovirao danas posve prešućeni Pajo Radosavljević. On je već početkom prošlog stoljeća objavio *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju* (Radosavljević, 1910) entuzijastično se nadajući kako će to unaprijediti ne samo pedagogiju nego i obrazovnu praksu u zemlji iz koje se kasnije, razočaran, iselio i postao uglednim profesorom na njujorškom sveučilištu.

Kritičko-znanstvena orijentacija nije u pedagogiji prevladala već je dominantnom ostala praktična, iskustvena i normativno obojena koncepcija pedagogije što nije doprinijelo poboljšanju njezine znanstvene reputacije ni njezinoj praktičnoj efikasnosti. Do zaključka o irelevantnosti pedagogije dolazi Brezinka u svojem istraživanju njezinih razvojnih faza. On drži da pedagogija (koja pokriva odgoj svih dobnih skupina), nije postala znanstvenom, nego je ostala praktična teorija, iz čega možemo zaključiti da i andragogija kao, pedagogijska disciplina, nije postala znanošću. Istodobno, pesimistično rezimira da je „pedagogija postala neplodna za praksu i nudila je znanja koja nikome nisu potrebna (...) unazad 25 godina, pedagogija se nalazi u četvrtom razdoblju svojega razvoja – obilježenom kao period ogromne ekspanzije i izrazite krize. Iz spoznajnoteorijske perspektive, pedagogija nije struka na koju možemo biti ponosni, ali budući je društveno neophodna, potrebno je podići njezinu kvalitetu. Ipak, to se ne može prepustiti samo pedagozima, nego su potrebni poticaji i pomoć izvana“ (Brezinka, 2008a:113, 2008b: 19).

Ova Brezinkina tvrdnja dosta je neugodna jer dolazi nakon što je Giesecke već prije toga naznačio tko bi pedagogiji u tome mogao pomoći, tj. kojim bi putem odgojna znanost trebala ići kako bi izašla iz svoje krize. On izlaz vidi u tome da odgojna znanost treba računati s interdisciplinarnom naravi praktičnih pedagoških problema, pa da bude otvorena za empirijska i druga istraživanja te da koristi za svoje svrhe ono što su druge znanosti već ispitala i da prihvati sve metode koje mogu doprinijeti spoznaji njezinih problema. Njegova je zaključna misao da „odgojna znanost nema neki vlastiti predmet bavljenja. Doduše učenje je opća tema pedagogije, no učenje u velikoj mjeri ispituje psihologija, odnosno socijalna psihologija. O njemu može psihologija u svakom slučaju reći mnogo toga. Položaj odgojne znanosti u prostoru u kojemu se kreću i druge, prije svega empirijske znanosti, naprotiv, takav je da preuzima posredujuću funkciju između tih znanosti i pedagoške prakse pa njihove spoznaje i

misaone modele primjenjuje na određeni problem. To, naravno mogu činiti i sociolozi i psiholozi. Mnoge knjige iz područja sociologije i psihologije uvelike ispunjavaju zahtjeve teorije odgojne znanosti, često čak i više nego pedagogijske. No, pedagozi, rade to u određenoj mjeri kao svoj glavni posao u sklopu opće znanstvene podjele rada. To je jedina načelna razlika spram drugih bliskih znanosti“ (Giesecke, 1993, 158). Drugim riječima, Giesecke drži da pedagogija treba biti primijenjena disciplina koja pri rješavanju praktičnih problema koristi spoznaje obrazovnih znanosti. To je u skladu s praksološkom edukološkom pozicijom koju ćemo prikazati nešto kasnije.

Pisac ovih redaka drži da je Giesecke u pravu kada zagovara transfer spoznaja obrazovnih znanosti u pedagošku praksu, ali se ne slaže s njegovom tezom da pedagogija, pored postojećih obrazovnih znanosti, ne može imati i svoj znanstveni predmet. Ona to može, dakako pod uvjetom da proizvodi znanstveno znanje koje ne stvara nijedna druga obrazovna znanost. Njezina se znanstvena prilika sastoji u tome da preraste u interdisciplinarnu znanost o cjeloživotnom odgoju i obrazovanju (odgoju djece, mladih i odraslih) jer time nadilazi eksplanacijske mogućnosti bilo koje posebne obrazovne znanosti. No za to je nužno da razumije što interdisciplinarnost stvarno znači, tj. da ne poistovjećuje multidisciplinarni pristup s interdisciplinarnim. U takvom znanstvenom kontekstu i andragogija bi se mogla znanstveno razvijati kao pedagogijska disciplina. No, to se do sada nije dogodilo.

Andragogija se, i tamo gdje je bila uklopljena u tradicionalni pedagogijski teorijski okvir, ipak razvijala, ali više pod utjecajem prakse obrazovanja odraslih što je opredmećeno u konceptu andragoškog (obrazovnog) ciklusa (Krajnc, 1989; Pastuović, 1978, 1985b). To je andragogiju obilježilo kao „teoriju nastalu iz prakse za praksu“ kako je to Krajnčeva kondenzirano izrazila u svojem posljednjem djelu (Krajnc, 2018). No valja spomenuti da je ona pri tome koristila spoznaje psihologije i sociologije obrazovanja, ali ne tako da ih mehanički pridružuje konceptima preuzetim od pedagogije, nego tako da ih rabi kao korisna teorijska objašnjenja prakse, što je na tragu interdisciplinarnog pristupa.

**U edukološkom sustavu znanja o obrazovanju** (Christensen, 1981) obrazovne su teorije podijeljene na analitičke, normativne i empirijske. Empirijska edukologija grana se na prakseološku i znanstvenu. Znanstvenu edukologiju (*scientific educationology*) tvore sljedeće obrazovne znanosti: obrazovna psihologija, sociologija obrazovanja, edukacijska antropologija, ekonomika obrazovanja, politička znanost o obrazovanju i fiziologija edukacije. To su tzv. S1 ili „prave“ znanosti koje ispunjavaju glavne kriterije znanstvenosti (Christensen i Fisher, 1979). Te su discipline navedene kao znanstvene i u *Međunarodnoj enciklopediji edukacije*, dok pedagogija nije (Husén i Postlethwaite, 1994, xii).

Zadaće su navedenih tipova obrazovnih teorija različite. Znanstvena edukologija ima zadaću otkrivati zakonitosti prema kojima se odvijaju procesi u obrazovnom sustavu i njegove interakcije s podsustavima okoline. Prakseološka edukologija ima zadaću primijeniti znanstvene spoznaje o obrazovanju u svrhu unapređivanja njegove učinkovitosti, dok analitička edukologija ima zadaću provjeravati logičku konzistentnost obrazovnih teorija i točno opisivati obrazovne sustave, obrazovno zakonodavstvo i povijest obrazovanja. Normativnu edukologiju čini normativna filozofija obrazovanja i teorije obrazovanja obilježene normativnošću. Pedagogija bi, makar se izriječom ne navodi, zbog svoje opisne naravi spadala dijelom u analitičke, a zbog svoje normativnosti, u normativne teorije.

Sustavu odgojnih teorija Wolfganga Brezinke i edukološkom sustavu znanja o obrazovanju zajedničko je stajalište da treba razlikovati znanstvene od praktičnih teorija obrazovanja. Njihovo je razlikovanje važno jer olakšava razvoj znanstvene andragogije, a učinkovitost praktične poboljšava primjenom otkrića znanstvene. No između ta dva sustava znanja o edukaciji postoje i određene razlike. Brezinkin koncept znanosti o odgoju fokusiran je na istraživanje pedagoškog odnosa odgojitelja i odgajanika, pri čemu istražuje „cilj – sredstvo odnos“ kao jedinstveni fenomen koji se ne rastvara na dva dijela: na dio o ciljevima i na dio o sredstvima kojima se ciljevi postižu. Obrazovne pak znanosti drže da se radi o dva povezana, ali i posebna pitanja: pitanje o ciljevima i pitanje o sredstvima za njihovo ostvarenje.

Za znanost o obrazovanju odraslih relevantnija je edukološka pozicija od Brezinkine. I to iz više razloga. Brezinkina teorijska redukcija na pedagoški odnos učitelja i učenika ne odgovara konceptu cjeloživotnog učenja u kojemu odrasli uče i bez pomoći učitelja, a takvo učenje čini veći dio cjeloživotnog učenja (Dohmen, 1996). Uz to je Brezinkino razumijevanje odgojne znanosti monodisciplinarno što se kosi sa suvremenim određenjem edukacije kao područjem multidisciplinarnog i interdisciplinarnog istraživanja. Uostalom, takva se Brezinkina koncepcija odgojne znanosti nije ostvarila, što je razočaralo i njezina autora, pa je po njemu pedagogija i dalje ostala praktična teorija. Brezinka drži da je, usprkos njezinoj neznanstvenosti, potrebna svim učiteljima koje je, time što prakticiraju odgoj, opravdano zvati pedagozima. No sve to nije utjecalo na ambiciju pedagoških teoretičara da svoje naučavanje deklariraju znanošću, što je rezultiralo njezinim nestandardnim znanstvenim legitimiranjem.

Tako, primjerice, pedagozi pojmove pedagogija (*Pädagogik*) i znanost o odgoju (*Erziehungswissenschaft*) koriste kao sinonime, a znanstvenike iz obrazovnih znanosti smatraju pedagozima. Pa onda, psihologe koji istražuju obrazovanje: Jeana Piageta, Carla Rogersa, Burhusa Fredericka Skinera, Roberta Gagne'a, Lawrenca Kohlberga, Roberta Blooma, Ralpa Tylera, smatraju pedagozima, a psihologe i

sociologe koji istražuju obrazovanje odraslih: Edwarda Leea Thorndikea, Torstena Huséna, Kjella Rubensona, Petera Jarvisa, smatraju andragozima. S obzirom na to moglo bi se zaključiti da je pedagogija krovna obrazovna znanost ili svojevrsna superznanost o obrazovanju. Sukladno tome pedagozi obrazovne znanosti: psihologiju obrazovanja, sociologiju obrazovanja, politologiju obrazovanja i ekonomiku obrazovanja smatraju pedagojskim disciplinama, makar se u međunarodno referentnim publikacijama (međunarodnim enciklopedijama obrazovanja) one smatraju ključnim obrazovnim disciplinama, a pedagogija se ne navodi kao znanost. Usprkos tomu, u nas se *Međunarodna enciklopedija obrazovanja* (Husén i Postlethwaite, 1994) u Školskim novinama (najčitanija među obrazovnim djelatnicima) prikazala pod naslovom *Velebno pedagojsko djelo*. Najnoviji se pak studij pedagogije preimenuovao u *Studij odgojno-obrazovnih znanosti* u čijem su programu njihovi sadržaji simbolički zastupljeni. No, to je ipak indikator jačanja svijesti da postoji problem glede znanstvenosti pedagogije (ili da postoji „kriza pedagogije“ kako to naziva Brezinka), koji bi se mogao ublažiti tako da pedagogija u većoj mjeri uključi znanja proizvedena u obrazovnim znanostima (što se ne bi više nazivala „pomoćnicima“). To je pretpostavka za tranziciju pedagogije iz monodiscipline u multidisciplinu, a pogotovo u interdiciplinu koja bi proizvodila znanstveno znanje o obrazovanju koje ne stvaraju druge obrazovne znanosti. No, u tom slučaju valjalo bi prihvatiti koncept znanosti što je uvjetom za razumijevanje interdisciplinarnosti i njezino razlikovanje od multidisciplinarnog pristupa.

## Karakteristike znanstvenog znanja

Pretpostavka za razumijevanje koncepta interdisciplinarnosti jest razumijevanje samog pojma znanosti. To je, ujedno, neophodno za koncipiranje razvoja andragogije kao znanstvene (inter)discipline. Bez toga nije moguće razlikovati znanstvenu od praktične andragogije (što jednako vrijedi i za pedagogiju).

Najkraće, znanost je sustav iskaza o nekom području istraživanja što su verificirani znanstvenom metodologijom i imaju univerzalnu vrijednost (zato je znanost svjetska). Znanstvena metodologija omogućuje proizvodnju znanja koje se razlikuje od zdravorazumskog, produkata stvorenih spekulativnim mišljenjem, a pogotovo vjerovanja. Znanstveni se iskazi odlikuju po tome što su provjerljivi, tj. opovrgljivi, dok vjerovanja i svjetonazorski obilježeni iskazi nisu. Dakako, s tim u vezi ključno je pitanje što pod znanstvenom metodologijom razumijemo. Za početak treba reći da je znanstveno istraživanje obrazovanja omogućeno posudbom metoda i tehnika od društvenih znanosti, pri čemu je znanstvena psihologija preuzela metodološki pristup od prirodnih znanosti. Mnogi najvažniji prinosi obrazovnih istraživanja došli su od pojedinaca školovanih u drugim područjima (Borg i Gall, 1989). To su, dakako, i

ranije navedeni istraživači obrazovanja što ih pedagozi (i andragozi) znaju proglašavati pedagozima, odnosno andragozima. U nas je metodologiju znanstvenog istraživanja obrazovanja odraslih iscrpno prikazao hrvatski psiholog Mladen Zvonarević u onodobno temeljnom andragoškom djelu, *Osnovama andragogije* (Zvonarević, 1966: 45-74). To neki utjecajni andragozi („koji su izašli iz pedagogije“) nisu prihvatili, već su istraživačkom metodologijom smatrali pojedine faze andragoškog ciklusa, što je karakteristično za andragogiju kao praktičnu teoriju. Tom „metodologijom“ prvo znanstveno S1 djelo o obrazovanju, američkog psihologa Edwarda Leea Thorndikea, *Obrazovna psihologija* (*Educational Psychology*, Thorndike, 1913) i prvo S1 andragoško djelo o učenju odraslih (*Adult Learning*, Thorndike, 1928) ne bi moglo nastati.

Kako je glavna zadaća znanosti istraživane pojave objasniti, tako je glavna značajka obrazovne znanosti treba biti eksplanativnost. Da bi neka teorija bila stvarno objašnjavajuća, analitički filozofi znanosti drže da treba ispuniti određene uvjete: ona treba biti logički konzistentna, empirijski korespondentna (ne u smislu korespondencije s osjetilnim iskustvom), egzaktna i objektivna u smislu odsutnosti vrijednosnog suđenja (Monshouwer, 1981). Analitički filozofi znanosti koji zagovaraju egzaktnost i provjerljivost istraživačkih rezultata kao kriterije znanstvenosti, uvažavaju važnost i onih istraživanja i disciplina koje ne mogu ispuniti sve kriterije tzv. prave znanosti, ali smatraju da ih je potrebno razlikovati. Pa te „prave“ znanosti označavaju sa S1, a one druge sa S2, ali ne u smislu njihovog vrijednosnog rangiranja, nego razlikovanja.<sup>3</sup> Zato se u edukološkom sustavu znanja o obrazovanju, razlikuje znanstvena edukologija od normativne i analitičke.

## **Adult education** kao znanstvena (inter)disciplina

Za znanstveni razvoj teorije o obrazovanju odraslih važan je put kojim će krenuti jer nisu svi putovi jednako plodni u pogledu dostizanja glavne značajke znanstvenosti – eksplanativnosti. Dakako, uvijek će biti važno što točnije opisati pojave u istraživačkom polju i uvijek će obrazovnu djelatnost nastojati usmjeravati oni koji imaju društvenu moć da to čine, pri čemu će to neke praktične teorije nastojati opravdati.

---

<sup>3</sup> Najšire je ono razumijevanje znanosti prema kojem je to ljudska djelatnost koja doводи do otkrića, tj. spoznaja o fenomenima koji su zbog nekog razloga određenom broju ljudi važni. Te se spoznaje ne odnose nužno na otkrića zakonitosti koje su univerzalne. Primjerice, geografska, botanička, zoološka otkrića, identifikacija povijesnih događaja, opisi narodnih običaja i kultura, jezika, atribucije vrijednih umjetničkih djela i druga. Ona mogu imati identitetske, državne, ekonomske i društvene posljedice što su za određenu zajednicu daleko važnije nego, primjerice, čak i otkriće takvoga spoznajnog dometa kakvog je teorija evolucije. Kada se radi o području koje je podložno eksperimentalnom istraživanju, produktivno je razlikovati opisne i normativne teorije od eksplanativnih koje se razlikuju prema tome u kojoj mjeri ispunjavaju uže kriterije znanstvenosti.

No, znanstvena reputacija neke discipline ipak najviše ovisi o količini i važnosti otkrića o zakonitostima koje leže u osnovi procesa koji se odvijaju u tome istraživačkom području. Primjena obrazovnih otkrića omogućuje unapređivanje efikasnosti intervencija na različitim razinama obrazovnog sustava; od obrazovne institucije do njegove nacionalne pa i međunarodne razine (Kums, 1971).

U okviru svoje šire rasprave o razvoju disciplina Premfors (1987) navodi da su u razvoju znanosti mogući različiti putovi. Tako se i teorija o obrazovanju odraslih može konstituirati kao samostalna i autonomna disciplina na temelju vlastitih istraživanja (pri tome druge obrazovne znanosti mogu biti „pomoćne“, ili kao obrazovna znanost koja svojemu korpusu pridružuje i spoznaje drugih, ili kao teorija koja znanja što su nastala u okviru drugih znanosti ne samo pridružuje nego ih u međudjelovanju s njima integrira u nadsumativnu cjelinu. To, uglavnom, korespondira monodisciplinarnoj, multidisciplinarnoj i interdisciplinarnoj razvojnoj perspektivi koju smo identificirali u radu *Razvoj znanosti u obrazovanju odraslih* (Pastuović, 2008). Svaku od ovih perspektiva moguće je vrednovati prema različitim kriterijima pa i prema kriteriju eksplanativnosti, a on je za znanstveni status discipline najvažniji (što ne mora značiti da je i društveno najprihvatljiviji). Pa da vidimo kako u tom pogledu stoje navedeni koncepti teorije o obrazovanju odraslih.

**Monodisciplinarni koncept andragogije**, makar je nastao u svojevrsnoj opoziciji spram pedagogije (Samolovčev i Muratbegović, 1979), preuzeo je mnoge njezine karakteristike pa i stajalište o autonomiji u odnosu na druge društvene znanosti. Šampion takvog ekskluzivnog pristupa bio je tada najutjecajniji srpski (u doba Jugoslavije i jugoslavenski) andragog Dušan Savićević. On ustrajava na zaziranju od preuzimanja koncepata od drugih društvenih znanosti kao i njihove terminologije (Savićević, 2007: 398). Takvo gledanje sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća nije bilo međunarodno usamljeno. Kritički odnos spram preuzimanja koncepata od drugih društvenih znanosti tih je godina bio dosta raširen jer su to neki autori doživljavali kao otežavajuću okolnost za stvaranje posebne discipline o obrazovanju odraslih (Boshier i Pickard, 1979; Boyd i Apps, 1980). Neki su istraživači bili još isključiviji pa su se protivili uključivanju znanstvenika iz drugih disciplina, smatrajući da se istraživanjem obrazovanja odraslih mogu baviti samo znanstvenici vezani za striktno definirano područje obrazovanja odraslih (Plecas i Sork, 1986), pa i pod cijenu smanjene eksplanativnosti tako nastale teorije.

Istodobno je znanstvena ekspanzija psihologije i sociologije, političke znanosti, ekonomike i antropologije obrazovanja, potaknula druge istraživače da zagovaraju korištenje spoznaja društvenih znanosti pri objašnjavanju pojava u obrazovanju odraslih (Hunter, Borus i Merriam, 1974; Darkenwald i Valentine, 1985). Cookson (1987) čak pledira za stvaranje obuhvatne integrativne eksplanativne teorije obrazovanja



odraslih, a Deshler i Hagan (1989: 157 i 11) 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“. Početkom je devedesetih godina bilo, u najmanju ruku prihvaćeno da se puno toga može naučiti od drugih disciplina koje se bave obrazovanjem (Peters, 1991).

**Multidisciplinarni koncept znanosti o obrazovanju odraslih** dobio je devedesetih snažnu podršku u međunarodnoj referentnoj literaturi. U *Međunarodnoj enciklopediji o cjeloživotnom obrazovanju za odrasle* to je formulirano na sljedeći način: „Multidisciplinarna 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: 14). I *Međunarodna enciklopedija obrazovanja*, kao što smo već više puta spomenuli, uređena je na konceptu edukacije kao multidisciplinarnog polja istraživanja što nadilazi monodisciplinarni pedagoški koncept (Husén i Postlethwaite, 1994, xii). No, valja navesti i ograničenja ovakvog pristupa. On, s jedne strane, omogućuje putovanje relevantnih koncepata među susjednim disciplinama i tako može doprinijeti njihovu razvoju. No, s druge, pridruživanje tako nastalog znanja teoriji o obrazovanju odraslih nastaje teško pregledna suma različitih znanja, što područje čini kaotičnim. U njemu spoznaje pojedinih obrazovnih disciplina stoje jedne pored drugih, ali se ne prožimaju, pa uvidi jedne ne utječu značajno na razumijevanje obrazovanja u drugoj. Iz nepovezanih prikaza znanja o obrazovanju do kojeg su došle pojedine obrazovne znanosti ne vidi se jasno koja su znanstvena znanja više a koja manje važna za unapređivanje učinkovitosti obrazovanja u ostvarivanju njegovih ciljeva.

**Interdisciplinarna znanost o obrazovanju odraslih** temelji se na spoznaji da je obrazovanje sustav koji zbog svoje povezanosti s društvenom okolinom ima karakteristike otvorenog društvenog podsustava. Ideju obrazovanja kao društvenog podsustava promovirao je već francuski sociolog Emile Durkheim (1922, 1956), a dalje su je razrađivali sociolozi i ekonomičari obrazovanja u okviru sociologije i ekonomike obrazovanja koje su eksandirale u drugoj polovici dvadesetog stoljeća. Naznake razumijevanja obrazovanja kao sustava nalazimo i u djelu Gastona Mialareta *Uvod u edukacijske znanosti* (Mialaret, 1985, 1989) u poglavlju u kojem razlaže značenja riječi *edukacija*. Ona obuhvaća obrazovne institucije, obrazovne sadržaje, obrazovne procese i obrazovne izlaze (proizvode). Ti su aspekti edukacije povezani, i pod utjecajem su okoline, čime su ispunjeni uvjeti da se edukaciju tretira kao sustav, pa je za njegovu analizu primjeren sustavski pristup što su ga sociolozi preuzeli od generalne sistemske teorije (Bertalanffy, 1962). Mialaret se u svojoj analizi fokusira na

identifikaciju disciplina koje istražuju obrazovanje čime je više doprinio multidisciplinarnom nego interdisciplinarnom konceptu obrazovne znanosti, što je s obzirom na svrhu publikacije u ono vrijeme bilo razumljivo.

Za razvoj eksplanativne obrazovne teorije sistemska je teorija korisna jer čini obrazovni sustav providnim, pa se jasno vidi što su njegovi konstruktivni dijelovi, koja je njihova funkcija i u kakvom su međuodnosu. Svaki sustav, po definiciji, tvori više elemenata koji su u međudjelovanju kako bi se postigli njegovi ciljevi. Obrazovni se sustav sastoji od sljedećih glavnih dijelova: ulaza i resursa, organizacije koja ima svoju strukturu i u kojoj se uz pomoć resursa odvijaju procesi kojima se ulazi transformiraju u željene izlaze, ishode i učinke (Pastuović, 2012: 226-230). Ako je sustav povratnom vezom povezan sa svojom okolinom kako bi zadovoljavao njezine potrebe, i u određenoj ju mjeri mijenjao, riječ je o otvorenom sustavu. Obrazovni je sustav u interaktivnom odnosu sa svim podsustavima okoline čiji su nosivi stupovi gospodarstvo, politika i kultura, od kojih obrazovanje prima signale o njihovim potrebama, pa su izlazi iz njega ulazi u njih (Fägerlind i Saha, 1989). Zbog takve povezanosti obrazovanja sa svojom okolinom, pri njegovoj je analizi primjenjiv otvoreni sustavski pristup (*the open systems approach*, Ballantine, 1989).

#### Otvoreni sustavski pristup – instrument interdisciplinarnosti

Sustav nije suma dijelova nekog entiteta nego je njegova nadsumativna cjelina u kojoj o funkcioniranju pojedinog dijela ovisi funkcioniranje cjeline. Zato su međudjelovanja njezinih dijelova presudna za to kako sustav funkcionira, pa je usklađenost dijelova jednako važna kao i kvaliteta svakoga od njih. Kako je obrazovanje dio društva, koje u odnosu na obrazovanje ima status suprasustava, otvorenim se sustavskim pristupom istražuju ne samo intrasustavski nego i međusustavski odnosi. Iz toga izlazi „dodana znanstvena vrijednost“ interdisciplinarnog pristupa jer pored analize pojedinih dijelova i aspekata obrazovnog sustava zahvaća i ona njihova međudjelovanja što izmiču parcijalnim disciplinarnim analizama. Primjena otvorenog sustavskog pristupa omogućuje rastvaranje kompleksnog obrazovnog sustava na komponente zbog čega je lakše identificirati njegove slabe točke, odnosno probleme što proizlaze iz neusklađenosti elemenata sustava i njegove (ne)povezanosti s onim dijelovima društvene okoline koji izlaze i ishode iz sustava obrazovanja koriste kao svoje ulaze. Primjenom sustavskog pristupa moguće je objasniti zastoje obrazovnih reformi u postkomunističkim zemljama (Pastuović, 1993) i identificirati neuralgične točke hrvatskog obrazovanja (Pastuović, 2013).

Sustavski pristup koristi sve spoznaje obrazovnih znanosti koje opisuju i objašnjavaju ulaze i stanje resursa u sustavu, transformacijske procese u sustavu te evaluaciju njegovih izlaza, ishoda i učinaka. On ih ne zamjenjuje, nego ih ekonomično koristi. Tako je edukacijska psihologija pretežito usmjerena na transformacijske pro-

cese (učenje, poučavanje i vrednovanje ishoda), sociologija obrazovanja i politička znanost objašnjavaju međudjelovanja obrazovanja i društvenog konteksta, ekonomika istražuje ekonomsku korist od pojedinih oblika obrazovanja (odraslih) i povrat obrazovnih investicija. Tek sva ta znanja uzeta zajedno omogućuju dijagnozu stanja sustava koja je točnija od one dobivene pojedinim disciplinarnim pristupom. Odatle objašnjavajuća nadmoć interdisciplinarnog pristupa nad multidisciplinarnim postupkom. Interdisciplinarno istraživanje zahtijeva transverzalnu interakciju istraživača koji prihvaćaju holistički pristup pojavama koje istražuju i njihovu interdisciplinarnu edukaciju. To dovodi do dalekosežnih implikacija na odgovarajući studij obrazovanja.

Preuzimanjem koncepata iz obrazovnih znanosti preuzimaju se i njihovi izvorni nazivi bez nastojanja da ih se „andragogizira“ čime se nimalo ne gubi na znanstvenosti obrazovanja odraslih kao interdiscipline. Ona, naime, svoj legitimitet crpi iz činjenice da može ono što pojedine obrazovne znanosti ne mogu, a to je da obrazovne pojave može objasniti potpunije, a to nije samo znanstveni, nego i praktični dobitak. Statističkim rječnikom rečeno, interdisciplinarni pristup povećava udio objašnjene varijance pojava u obrazovanju na račun neobjašnjene.

Korist od interdisciplinarnog pristupa ne sastoji se samo u znanstvenom napretku, nego i u primjeni znanstvenih spoznaja u regulaciji obrazovne djelatnosti. Da bi se to postiglo, znanstvena politika treba podržavati interdisciplinarna istraživanja obrazovanja i poticati uvođenje interdisciplinarnih diplomskih i poslijediplomskih studija obrazovanja. U tu je svrhu u Hrvatskoj u *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* (2013) uvedeno interdisciplinarno područje *obrazovne znanosti* što je olakšalo odobravanje i financiranje interdisciplinarnih istraživačkih projekata i omogućilo izbore i znanstvena napredovanja interdisciplinarno usmjerenih istraživača. To su i preduvjeti za uspostavljanje interdisciplinarnog studija obrazovanja, što znači i obrazovanja odraslih.

## Studij obrazovanja odraslih (andragogije)

No, pri uvođenju interdisciplinarnih studija obrazovanja pojavili su se određeni problemi u primjeni interdisciplinarne ideje. Naime, u „razvijanju obrazovanja odraslih kao interdisciplinarnog studija“, da citiramo proročansku konstataciju Rubensona iz daleke 1994. godine (Rubenson, 1994: 126), nužno je bilo učiniti „istiniski interdisciplinarni napor“ što je Krajnc pretpostavljala još znatno ranije (Krajnc, 1987). To se, međutim, u Hrvatskoj nije dogodilo usprkos verbalnoj promociji interdisciplinarnosti što se s vremenom počela doimati ispraznom frazom. Mogućnost otvorena formalnim uvođenjem interdisciplinarnih područja u *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*, iskorištena je za otvaranje više

poslijediplomskih studija obrazovanja i onim institucijama koje nemaju potrebnog broja znanstvenika za studij neke obrazovne znanosti, ali imaju, ukupno gledajući, dovoljan broj istraživača u različitim područjima koja imaju neke veze s obrazovanjem. Tako su nastali omnibus programi sastavljeni od različitih znanja o obrazovanju bez jasne sadržajne poveznice. Njima proizvedeni doktori obrazovnih znanosti nisu mogli steći ekspertno znanje o obrazovanju kao sustavu, ali je porast broja za to formalno osposobljenih stručnjaka otežao djelovanje onih pojedinaca koji su osnovne kompetencije stekli studijem neke obrazovne znanosti (psihologije, sociologije, politologije, ekonomike obrazovanja) na koje su nadogradili znanja potrebna za analizu obrazovnog sustava (što je Rubenson 2000. isticao kao jednu izglednu mogućnost formiranja kompetentnih obrazovnih stručnjaka). Neadekvatna interpretacija interdisciplinarnosti pak, osim što kompromitira samu ideju, doprinosi konceptualnoj konfuziji, a to se reflektira na izbor sadržaja studija obrazovanja, pa onda i na pitanje koje su stvarne kompetencije tako formiranih stručnjaka.

Nesporazumi oko tog pitanja u Hrvatskoj izlaze iz shvaćanja da se interdisciplinarnost postiže tako da se pedagoškom programu dodaju znanja iz drugih obrazovnih znanosti bez njihovog adaptiranja pomoću otvorenog sistemskog pristupa. Tu se u najboljem slučaju radi o multidisciplinarnom pokušaju. Paradigmatski primjer toga na što se sveo „istinski interdisciplinarni napor“ u hrvatskoj pedagogijskoj zajednici, koja pretendira na ulogu znanstvene predvodnice u području obrazovanja, jest znanstveni skup *Odgoj i obrazovanje: interdisciplinarne perspektive*. Radove prezentirane na skupu objavila je *Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti* (Kaštela, 2017) što im daje posebnu težinu. U predgovoru se publikacije nagovještuje interdisciplinarnost, ali je u publiciranim radovima uglavnom nema makar prva rečenica *Predgovora* glasi: „Odgoj i obrazovanje predmet su znanstvenog istraživanja pedagogije. Međutim, s obzirom na bitna obilježja fenomena odgoja i obrazovanja (svrhovitost, društvena, povijesna, generacijska pojava), u njegovo se proučavanje uključuju i druge znanosti i znanstvene discipline pa se podržava interdisciplinarni pristup. Na tom znanstvenom polazištu nastao je i realiziran znanstveni skup *Odgoj i obrazovanje: interdisciplinarne perspektive*.“

Osim što publikaciji nedostaje neki uvodni tekst o tome što je interdisciplinarnost, iz priloženih se radova interdisciplinarna perspektiva teško može nazrijeti. U cijeloj se publikaciji samo dva rada naslovom deklariraju interdisciplinarnim (dok se interdisciplinarnošću bavi samo jedan što je evidentirano u *Kazalu ključnih riječi*). No, i taj rad elaborira obrazovanje odraslih kao posebne interdiscipline, a ne kao grane pedagogije, te nastoji otvoriti interdisciplinarnu perspektivu za studij obrazovanja odraslih (takav je studij projektiran u knjizi *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i*

praksa, Pastuović i Žiljak, 2018, u poglavlju *Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj*, str. 357–405).

Budući da je od tada prošlo nekoliko godina, znakovito je da pomaka u tom smjeru nema, makar je to uvjet daljnje profesionalizacije područja i uspostavljanja andragogije kao struke. I to u okolnostima u kojima je Europska komisija formulirala čuveni *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (European Commission, 2000) u kojem se konstatira da je za međunarodnu gospodarsku konkurentnost zemlje i njezin demokratski razvoj, za prijelaz iz postojećeg stanja u „društvo znanja“ i „na znanju utemeljeno gospodarstvo“ upravo cjeloživotno obrazovanje ono koje unapređuje kvalitetu ljudskog kapitala kao glavni razvojni resurs. Na nacionalnoj razini tome se priklonila i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti svojom *Deklaracijom o znanju* (HAZU, 2004). S obzirom na to može se smatrati pozitivnim napor da se studij pedagogije, preimenovanjem u studij odgojno-obrazovnih znanosti, modernizira prijelazom na koncept cjeloživotnog učenja (što bi trebalo značiti ravnopravnu zastupljenost teorija o ranom učenju, obrazovanju mladih i odraslih) i prijelazom s monodisciplinarnog koncepta na multidisciplinarni, pri čemu bi se studenti trebali upoznati s interdisciplinarnim pristupom suvremenom odgoju i obrazovanju. No, *andragogija* je u programu tog studija i nadalje zastupljena samo s jednim predmetom što govori o tome u kojoj je mjeri deklarirana koncepcija studija ozbiljno provedena.

Ako je oko 75 % svega što osoba nauči tijekom života naučeno u odraslosti (Dohmen, 1996), ostaje aktualnom potreba za istinskim studijem cjeloživotnog učenja koji će biti stvarno interdisciplinarni. Budući da je obrazovanje sustav, polaznike studija trebalo bi osposobiti za analizu obrazovanja primjenom otvorenog sustavskog pristupa. Time bi se zadovoljila potreba za formiranjem stručnjaka za obrazovni sustav, koji uključuje obrazovanje odraslih kao dio sustava cjeloživotnog učenja. Takav studij mogu realizirati stručnjaci koji su se osposobili za vođenje interdisciplinarnih projekata i provođenje inovacija u obrazovnom sustavu. Stručnjaci tih profila postoje u društvenim institutima i fakultetima, ali nisu u tu svrhu angažirani. O tom potencijalu svjedoči *Hrvatska udruga za obrazovna istraživanja* (HUOI) koja okuplja znanstvenike iz obrazovnih znanosti i znanstveno usmjerene pedagoge što je nedovoljno iskorišteni ljudski kapital. No, zašto je tomu tako, kada su upravo takvi profili neophodni za projektiranje razvoja obrazovnog sustava čiji bi učinci trebali pripomoći da se Hrvatska približi tome da bude zemlja temeljena na znanju i primjeni znanja?

Kako objasniti stvarnu stagnaciju obrazovnih studija u Hrvatskoj? U potrazi za odgovorom na to pitanje možemo slijediti logiku otvorenog sustavskog pristupa i koristiti politološku analizu, odnosno političku znanost kao obrazovnu znanost koja

istražuje utjecaj političkog konteksta na obrazovanje. Ona ukazuje na to da je za obrazovanje kao društveni podsustav važno da država formulira dobre razvojne politike pa tako i obrazovnu politiku. U tu svrhu država treba uspostaviti snažne nezavisne institucije koje će određenu politiku odlučno provesti. Ako ona to ne radi, radi se, politološkim terminima rečeno, o „slaboj državi“. Ona je slaba jer je, ponajprije, zarobljena klijentelizmom nametnutim od interesnih grupa koje čine skrivenu antireformsku koaliciju kojoj ne odgovaraju nikakve strukturne društvene reforme pa ni obrazovna. Takva su društva i države „zarobljene države“ u kojima se ljudski kapital suboptimalno iskorištava pa u tim okolnostima nema potrebe za doživotnim učenjem kojim će se stvarati društveno osviješteni građani i osposobljavati eksperti za razvoj sustava cjeloživotnog učenja. Ako je za uspjeh poslovnih organizacija, a one su mjesta u kojima se generiraju potrebe za doživotnim učenjem, važnija njihova povezanost i umreženost s javnim poduzećima i s centrima društvene moći nego inovativnost njihovih zaposlenika, a za osobne karijere važnija tzv. podobnost nego sposobnost, slabi kolektivna i individualna motivacija za obrazovanjem. U kojoj se mjeri to događa u Hrvatskoj, opisano je u knjizi *Policy-Making at the European Periphery: The Case of Croatia* (Petak i Kotarski, ur. 2019).

Da se s obrazovanjem odraslih u nas, usprkos deklarativnoj podršci, ozbiljno ne računa, vidi se po stanju razvojnih institucija važnih za obrazovanje odraslih koje su nekoć postojale: Andragoškog centra, Zavoda za industrijsku andragogiju, stanju službi za obrazovanje u velikim poduzećima, tavorenju jedinog časopisa za obrazovanje odraslih, i činjenici da je jedva izbjegnuto gašenje Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Prema dijalektičkom modelu odnosa obrazovanja i društva (Fägerlind i Saha, 1989), obrazovanje i društvo u interaktivnom su odnosu, što znači da obrazovanje nije samo u službi zadovoljavanja aktualnih potreba okoline, nego da posjeduje potencijal djelovanja na samo društvo. To je, uostalom, eksplicitno formulirano u tvrdnji da su znanost i obrazovanje glavne razvojne društvene snage. Tu ideju valja, dakako, stalno promišljati da bi se ostvarila i u relativno konzervativnom društvu kakvo je hrvatsko. Kako je i ono pluralno, ne bi trebale biti bez izgleda inicijative da se svjetsko znanstveno znanje o obrazovanju, što su ga u nas usvojile osobe stasale u društvenim institutima i sveučilištima, iskoristi za uspostavljanje interdisciplinarnog studija cjeloživotnog obrazovanja. Ako je upornošću nekolicine entuzijasta uspjelo svojedobno uspostaviti interdisciplinarno polje *obrazovne znanosti* i istraživačku jedinicu za interdisciplinarna istraživanja obrazovanja pri jednom institutu za društvena istraživanja, trebalo bi biti moguće učiniti slijedeći korak – uspostaviti istinski interdisciplinarni studij (cjeloživotnog) obrazovanja koji bi uključivao i područje obrazovanja odraslih jer je ono njegov sastavni dio.



Ili pak, ne čekajući takav razvoj unedogled, uspostaviti studij andragogije pri onom fakultetu koji je najdalje otišao u razvoju andragoške teorije, ako ne još posve kao S1 znanstvene interdiscipline, a ono barem kao praktične teorije koja bi konačno „izašla iz pedagogije“. Je li to nakon pedesetak godina od pojave Knowlesove knjige u Hrvatskoj moguće? Ili je i to previše!?

## Literatura

- Alvarogonzales, D. (2011). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, and the science. U: *International Studies in the Philosophy of Science*, 25 (4), 387-403.
- Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bertalanffy, L. (1962). General Systems Theory – A Critical Review. *General Systems*, 7, 1-20.
- Bežen, A. (ur.) (2004). *Temeljne edukacijske znanosti i metodike nastave*. Zagreb: Akademija odgojnih znanosti Hrvatske i Profil International.
- Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil International.
- Borg, W.R. & Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York, London: Longman.
- Boshier, R. & Pickard, I. (1979). Citation patterns of articles published in adult education 1968-1977. *Adult Education*, 30, 34-51.
- Boyd, R. D & Apps, J. W. (1980). *Redefining the Discipline of Adult Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brezinka, W. (1978). *Meta-theorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- 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.
- Brezinka, W. (2008a). Aufstieg und Krise der Wissenschaftlichen Pädagogik. *Odgojne znanosti*, 10, 1. (15), 113-130.
- Brezinka, W. (2008b). Uspón i kriza znanstvene pedagogije. *Anali za povijest odgoja* (7-29). Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Christensen, J. E. & Fisher, J. E. (1979). An organizational theory for schools of teacher education and faculties of education. *Australian Journal of Education*, 22, (1), 52-71.
- Christensen, J. E. (ed.) (1981). *Perspectives on Education as Educology*. Washington, D. C.: Univerity Press of America.
- Christensen, J. E. & Fisher, J. E. (1981). Educology as an Organizational Concept for Schools of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education. In: J. E. Christensen, (ed.). *Perspectives on Education as Educology* (pp.263-300). Washington, D. C.: Univerity Press of America.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D2.
- Cookson, P. S. (1987). The Nature of the Knowledge Base of Adult Education: The Example of Adult Education Participation. *Educational Considerations*, 14, 24-28.

- Darkenwald, G. G. & Valentine, T. (1985). Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 35 (4), 177-193.
- 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* (pp. 147-167). San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a modern educational policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Duffour, B. & Curtiss, W. (eds.) (2011). *Studying Education: An Introduction to the Key Disciplines in Education Studies*. Maindehead and New York: Open University Press, Mc Graw-Hill Education.
- Duffour, B. & Curtiss, W. (ur.) (2012). *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Zagreb: Educa.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: Felix Alcan.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. ILL.: Free Press.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*.
- Fägerlind, I. & Saha, L. J. (1989). *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Pergamon Press.
- Fejes, A. & Nylander, E. (2015). Some dominant methodological and theoretical trends in adult education research. *Lifelong Learning in Europe*. Issue 1/2015.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik. 2. Auflage der Neuausgabe, Juventa Verlag, Einheim/München, 1991).
- Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – HAZU (2004). *Deklaracija o znanju: Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: HAZU.
- 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.
- Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (eds.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon.
- Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (eds) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Second edition. Pergamon.
- Ironside, D. J. (1989). Concepts and definitions. In: C. J. Titnus (ed.) *Lifelong Education for Adults.: An International Handbook* (pp. 13-18). Pergamon Press.
- Hake, B. J. (1992). Remaking the study of adult education: the relevance of recent developments in the Netherlands for the research for disciplinary identity. *Adult Education Quarterly*, 42, (2), 63-78.
- Kaštela, S. (ur.) (2017). *Odgoj i obrazovanje: interdisciplinarnе perspektive*. Zagreb – Bjelovar: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- König, E. (1990). Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Z. F. Päd. H. 6, 1990, (pp. 919-936).
- 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.

- Krajnc, A. (1989). Andragogy. In: C. J. Titmus, (ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (pp. 19-21). Pergamon Press.
- Krajnc, A. (2018). Obrazovanja za treću životnu dob. U: N. Pastuović, T. Žiljak (ur.) *Obrazovanje odraslih: Teorijske osnove i praksa* (str. 283–304). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Kums, F. H. (1971). *Svetska kriza obrazovanja*. Beograd: Štamparsko-izdavačko preduzeće „Glas“. Naslov izvornika: P. H. Coombs (1968). *La Crise Mondiale de L'Education: Analyse de systemes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for research on the Education and Learning Research*, 1, (1-2), 97-112.
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Meister, R. (1847). *Baitrage zur Theorie der Erziehung*. Wien: Sexl.
- Mialared, G. (ur.) (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine. Naslov izvornika: G. Mialaret, (1985). *Introduction aux Sciences de L'Education*. Paris: UNESCO.
- Milanović, D., Bežen, A. i Domović, V. (ur.) (2013). *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Akademija odgojnih znanosti Hrvatske.
- Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Monshouwer, A. (1981). The formal structure of an emerging science of education: The concept of science. In: J. E. Christensen (ed.) *Perspectives on Education as Educology* (pp. 51-86). Washington D. C.: University Press of America. 159-196.
- Ogrizović, M. (1963). (drugo dopunjeno i prošireno izdanje). *Problemi andragogije*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Oxford handbook of interdisciplinarity (2021).  
<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/...>
- Pastuović, N. (1987). *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar Zagreb.
- Pastuović, N. (1985). Predmet andragogije i njegove odrednice. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac i M. Špan. *Andragogija* (str. 1–18). Zagreb: Školska knjiga.
- Pastuović, N. (1985,a.) Andragoški ciklus. U: V. Andrilović, M. Matijević, N. Pastuović, S. Pongrac i M. Špan. *Andragogija* (str. 103–116). Zagreb: Školska knjiga.
- Pastuović, N. (1995). The science(s) of adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 14, (4), 273-291.
- Pastuović, N. (1993). Problems of reforming educational systems in post-communist countries, *International Review of Education*, 39, (5), 405-418.
- Pastuović, N. (1999a). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N. (1999b). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremen pedagogije* (str. 149–174). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pastuović, N. (2008). Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 21, (2), 109-117.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo. a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Pastuović, N. (2013). Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete, *Sociologija i prostor*, 197, (3), 449-470.
- Pastuović, N. (2018). Uloga pučkog otvorenog učilišta u Zagrebu u razvoju obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 22, (1), 9-15.
- Pastuović, N. i Žiljak, T. (ur.) (2018). *Obrazovanje odraslih: teorijske osnove i praksa*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Petak, Z. & Kotarski, K. (eds.) (2019). *Policy Making at the European Periphery: The Case of Croatia*. London: Palgrave Macmillan.
- Petančić, M. (1968). *Ergodidaktika*. Rijeka: Općinski zavod za zapošljavanje.
- Petančić, M. (1969). *Industrijska pedagogija*. Beograd: Radnički univerzitet Novi Beograd.
- 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 Development Field of Study* (pp. 421-445). San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Petričević, D. (1999). Cjeloživotno obrazovanje. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 423-460). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Plecas, D. B. & Sork, T. J. (1986). Adult Education: Curing the Ills of an Undisciplined Discipline. *Adult Education Quarterly*, 37,(1), 48-62.
- Premfors, R. (1987). Are some disciplines more relevant than other? In: R. Premfors (ed.) *Disciplinary Perspectives on Higher Education and Research*. Stockholm: Stockholm University, Department of Political Science.
- Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (2013). Narodne novine broj 118/09, 82/12 i 32/13.
- Radosavljević, P. (1910). *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Rubenson, K. (1994). Adult Education: Disciplinary Orientation. In: T. Husén, T. N Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education* (pp. 120-127). Pergamon.
- Rubenson, K. (2000). *Revisiting the map of the territory*. Paper presented at the American adult education research conference (prema A. Fejes, E. Nylander, 2015).
- Rubenson, K. (2011). The Field of Adult Education: An Overview. In: K. Rubenson (ed.) *Adult Learning and Education*, (pp. 3-13). Elsevier, Academic Press.
- Samolovčev, B. (1979). Andragogija kao nauka. U: B. Samolovčev, H. Muradbegović, *Opšta andragogija* (78-88). Sarajevo: IRO „Veselin Masleša“.
- Samolovčev, B. i Muradbegović, H. (1979). *Opšta andragogija*. Sarajevo: IRO „Veselin Masleša“.
- Savičević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Savičević, D. (2007). Andragogija i andragoška profesija pred izazovima XXI. veka. U: Š. Alibabić i A. Pejatović, (ur.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. (str. 393-402) Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet,
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Thorndike, E. L. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.

Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija – novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vukasović, A. (1990). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.

Zvonarević, M. (19669). Istraživačke metode u andragogiji. U: B. Bogdanović, M. Ogrizović, T. Prodanović, B. Samolovčev, S. Tonković, V. Velčić (redaktori), *Osnovi andragogije* (str. 45-72). Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

## “Andragogy versus pedagogy” – fifteen years later: the case of Croatia

### Abstract

According to Malcolm Knowles, the contemporary theory of adult education (andragogy) cannot be a branch of pedagogy. However, in Croatia, this is not the case. Such a position is discussed in view of Wolfgang Brezinka and educological metatheoretical system of educational knowledge. There seems to be a consensus that the field of adult education is inherently interdisciplinary. The transition of the science of adult education from multidisciplinary to interdisciplinary is facilitated by using the open systems approach. In Croatia, the study of adult education is reduced to one subject, andragogy, in the curriculum of pedagogy. Considering pedagogy does not consistently follow the concept of lifelong learning, andragogy in the framework of pedagogy, can neither be developed as a scientific interdisciplinary, nor as “practical theory”.

**Key words:** adult education study, andragogy, adult education, monodisciplinarity, multidisciplinarity, interdisciplinarity, the open systems approach

