

СИНТЕТИЧКИ ОСВРТ ВРЗ ГЛОБАЛНИОТ РАЗВОЈ НА
АНДРАГОШКАТА ТЕОРИЈА И ПРАКТИКА
ОД 1945 ДО ДЕНЕС

Секаков обид да се даде синтетички осврт врз глобалниот развој на андрагошката теорија и образовната практика од 1945 година до денес, дотолку повеќе ако е во релации на индивидуални напори, е преамбициозен и научно ризичен. И во овој случај тој е тоа. Го оправдува единствено актуелноста на темата и желбата да се дојде до пролегоменска рамка, а со тоа и до поттик кон нови научни напори, кои и на овој обид би му дале значително поширока симсла, научна и образовно-практична.

Што остави изминатото време во андрагошката теорија и образовната практика?

Втората светска војна, со историската нужност, отвори сложени и интензивни општествени процеси, коишто доведоа и до радикални промени во општествено-политичките системи не само на многу европски земји, туку и на целиот свет, а со тоа и до поизразита филозофска и идеолошка диференцијација. Бидејќи во фокусот на тие процеси беше *човечката свест*, тоа и образованието на возрастните претставуваше нивен неизбежен дел. Неговите текови, условени од споменатите промени, од пошироко и потесно значење, од 1945 година до денес носат неколку суштествени белези. Според нашето гледање, тие белези се:

1. Втората светска војна, поттикната и водена од идеологија на тоталното господарее, духовно и материјално, ги згази и ги изопачи елементарните човечки вредности, дури и оние коишто, иако со различно и варијабилно значење, можат да се сметаат вонвременски и епохални: слобода, човечност, проприум, *selfhood*. Во такви услови *човечката свест* нужно стана предмет на воспитанието, кое убедливо го илустрира и Меѓународната конференција во Хамбург (8—13 септември 1952 г.), посветена на *Образованието на возрастните како средство на развојот и јакнењето на свеста за социјална и политичка одговорност* (1). Во услови на идеолошки издиференциран и политички поделен свет, таквите настојувања неминовно доведоа до идеологизација и политизација на образованието на возрастните. Во поши-

Објавено во: *Benning, Alfons (Hrs), Erwachsenebildung, Bilanz und Zukunftsperspektiven*, Paderborn. Verlag F. Schöningh, 1986.

рока теоретска и дидактичка смисла, на „реставрацијата“ на човечноста и човечката одговорност најмногу ѝ одговараше „In-Formal“, образование на возрасните, засновано врз политички, социјални и хуманистички содржини. Драгоцената андролошко-теоретска рамка, покрај спомнатиот спис, даде и познато дело на Malcolm S. Knowles од тоа време — *Informal Adult Education* (2). За еманципација на човечката свест, како и за поширока култивизација на човечкиот дух, тоа, ни се чини, беше и остана најпогодниот пат.

2. Интензивната економска обнова, а особено наглата индустријализација, од педесеттите години, во сите европски земји, услови, со значење на општествена нужност, и *човековиот труд да стане предмет на образованието на возрасните*. Теоретските и практичните текови во образованието на возрасните во САД уште повеќе ја актуализираа таа идеја и тие настојувања и на европска почва, така што набрзо дојде до цело движење — „Formal Adult Education“, со прагматична и инструменталистичка ориентација. Фабричките образовни системи (In-Company или In-Service-training), и на европска почва, претставуваат најтипична материјализација на таа идеја и ориентација. (3). Со појавата на тие настојувања во теоријата на образованието на возрасните, на европскиот континент, но и во САД, доаѓа до поширокo расправање за поимното значење на образованието на возрасните, па и до судир помеѓу „In-Formal“ и „Formal“ — ориентацијата. Такви појави среќаваме и во делата на најпроминентните теоретичари на тоа време: H. Hanselmann (4), T. Ballauff (5), F. Pögeler (6), R. Peers (7), M. S. Knowles (8), B. Самоволчец (9) и др.

Тој процес трае сè до почетокот на шеесеттите години, до појавата на Монреалската конференција за образование на возрасните, односно до нејзините први практични консеквенции.

3. Од Монреалската конференција, во 1960 година, врз чии идеи се јавуваат познатиот Russel Report, во 1973, во Велика Британија и Strukturplan, во 1970, во СР Германија, настанува нов период во сфаќањето и развојот на образованието на возрасните — *период на негово изградување врз начелата и концепцијата на перманентно образование*, без оглед дали неговото семантичко значење ја определува старата синтагма — образование на возрасните (Франција, Југославија) или continuing education (Велика Британија, САД) и Weiterbildung (СР Германија). Овој процес трае и денеска, со добивањето на нова поттикнувачка сила во идеите на Четвртата светска конференција (Париз, 1985), а пред сè во идеите на адаптираната Декларација за правото на образование (The Right to learn).

Што ги карактеризира основните текови на образованието на возрасните во овој период,

Станувајќи интегрална компонента на доживотното учење, а со тоа и на институционализираниот систем, образованието на возрасните ни се чини, засекогаш ја разреши некогашната дилема — дали „In-Formal“ или „Formal“ — образование на возрасните, конституирајќи се изразито како *систем на плуралистичка насоченост и организација*, како систем којшто е способен да ги задоволи сите образовни потреби на возрасниот човек, на флексибилен и динамичен на-

чин. Современите движења во многу земји на светот веќе значително ја потврдуваат таквата ориентација.

Споменатите текови во образованието, на возрастните, сфатени во практична и во теоретска смисла, ги придружуваат и ги придружуваат соодветни движења и во андрагогијата како наука.

И оваа наука, како и другите, има свој „златен“ период, свој научно-револуционерен елан и замав, своја поширока и пополни самореализација. Тој период почнува во педесеттите години од овој век, во години, како што спомнавме, на бурни социјални промени, со општа општествена експанзија, во чии рамки закономерно се јави и експанзијата на образованието на возрастните, а со неа — и на андрагогијата како наука. Што го акраактеризира овој повоен развој на андрагогијата?

Периодот од педесеттите години до денс и во развојот на андрагошката наука може да се нарече *период на сестран развој*. Неговата прва фаза (до крајот на шеесеттите години) ја карактеризира примарна насоченост на научните напори кон проучување и разработка на фундаменталните прашања од теоријата и практиката на образованието на возрастните, а пред сè на оние коишто произлегуваат од потребата за научно-систематско изградување на андрагогијата, како идејни и теоретски основи и рамки за развојот на целокупниот андрагошки научен систем. Ова го илустрираат и го потврдуваат веќе и насловите на водечките дела од тоа време: *Andragogik — Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung* (4); *Einführung in die Andragogik, Grundfragen der Erwachsenenbildung* (6); *Adult Education* (10); *Handbook of Adult Education in the United States* (8, 11); *Основи на андрагогијата* (11); *Wychowanie doroslych* (12) и многу други.

Веќе врз основа на наведените наслови може да се заклучи дека, во историјата на современата андрагогија, тоа е фаза на систематско изградување на андрагогијата како наука или фаза на научно-проблемска дисперзија во андрагогијата. Тој процес, макар што на значително повисоко ниво, се одвива и денес, а неговиот највисок научен дострел го претставува појавата на осумтомското издание *Handbuch der Erwachsenenbildung* (1974—1981), излезено во редакција, а во поголемиот дел и како авторство, на професорот д-р Franz Pöggeler.

Од наведените референци лесно се заклучува дека улогата на F. Pöggeler во оваа, најтешка фаза од научното конституирање на андрагогијата не е само голема, туку, во значителна мера и одлучувачка *Андрагогијата*, во семантичко-логичка и во научно-систематска смисла, ја прифаќаат многу земји на модерниот свет, меѓу кои познати следбеници се: Југославија, Холандија, Полска, Унгарија, Венецуела. Значаен одзив на оваа научна концепција се забележува и во други земји, посебно во САД (13) и во Чехословачка (14).

Втората фаза во современиот развој на андрагогијата ја обележува нејзината *потесна проблемска насоченост*, односно насоченоста кон продлабочување и проучување на потесни целини, со приноси на монографски и слоевит научно-систематски пристап. Како пример ќе наведеме само некои наслови на познати андрагошки сту-

ди: *Methods in Adult Education* (15); *Inhalte der Erwachsenenbildung* (16); *Methode der Erwachsenenbildung* (17); *Самообразование* (18); *The modern Practice of Adult Education* (13); *Adults Learning* (19) и други. Со таквиот истражувачки и проучувачки зафат, андрагошката наука поизразито се свртува кон образовната практика, изградувајќи ја нејзината дидактичко-методичка, односно нормативно-апликативна основа. Со таа насоченост таа станува сила на развивањето и унапредувањето на практиката на образованието на возрасните, кое во седумдесеттите години доаѓа до поширок и посилен израз. Истовремено, тоа придонесува и за натамошното научно изградување на андрагогијата, нејзината поширока и проблемски песуптилна организација.

И во оваа фаза од развојот на андрагогијата забележлив е научниот придонес на Ф. Pöggeler. Токму без тој придонес таа ќе беше победна и понемоќна, а образовната практика — потрадиционална и понеефикасна.

Третата фаза во развојот на андрагошката теорија, која временски, па и проблемски, се преплетува со втората фаза, ја претставува *интензивно научно продлабочување* во сосема тесни, специфични прашања од теоријата и практиката на образованието на возрасните, најчесто емпириско истражувачки засновани, како и во некои компаративно-андрагошки прашања од пофундаментално значење. Како пример наведуваме неколку студии од спомнатата природа: *Модел на мултимедијско образование за самоуправување* (20); *Teaching Technics in Adult Education* (21); *Patterns of Learning* (22); *Повратно образование* (23); *Erwachsenenbildung in der Dritten Welt* (24); *Razvoj ošwiaty doroslych w panstwach socjalistycznych* (25); *Motivation for Adult Education* (26); *Offenes Weiterlernen, Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum* (27) и многу други. Ова, без сомнение, претставува не само нова фаза во развојот на андрагошката наука (обележана повеќе со стратешка и методолошка насоченост одошто со временски след), туку и нов степен, нов квалитет, во нејзиното сознавање и нејзиниот дострел.

ОСНОВНИТЕ ОБЕЛЕЖЈА НА СОВРЕМЕНИТЕ ТЕКОВИ ВО АНДРАГОГИЈАТА

Современиот развој на андрагошката теоретска мисла, во светски размери, како и во Југославија, пројави некои тенденции коишто битно го разликуваат од претходниот развоен период. Според нашето гледање, тие тенденции се:

1. Сè пошироко свртување кон човекот, кон неговата човечка автентичност, неговата самобитност, односно — сè поизразит *филозофски пристап* кон образованието на возрасните;

2. Во поглед на сфаќањето на андрагогијата како наука, сè пошироко доаѓа до израз *функционалниот структурализам*, што нужно ја имплицира и образовната практика;

3. Во методолошко-истражувачката определеност на андрагогијата *емпиризмот* станува сè поизразен, односно настојување андрагошките едуктивни појави, што е возможно повеќе, емпириски да се истражат и објаснат.

За разлика од претходниот период, особено од шеесеттите години, кога теоретските истражувања во андрагогијата, под влијание на современата научно-техничка револуција, носеа изразито социолошки белези денешните интересирања се претежно филозофски, со насоченост кон објаснување и истакнување на *човечката суштина* на денешниот човек, а со самото тоа и на вредностите, општествени и индивидуални, како основи на неговото образование. Таа врска на андрагогијата, односно педагогијата, со филозофијата Богдан Суходолски, голски филозоф и педагог ја објаснува на следниов начин:

„Со неа педагогијата на формирањето на личноста воспоставува цврсти врски кога го поставуваше прашањето коешто се однесува на човекот. Благодарение на таа поврзаност, таа добиваше вредност на определен поглед на свет... Станува збор за тоа дека најважното прашање во човековиот живот е тој да *биде некаков*, а не *нешто да работи*. Додека определени правци на егзистенцијалистичката филозофија... ја нагласуваа суштествената спротивност помеѓу животот организиран со помошта на категоријата 'да биде' и животот организиран со помошта на категоријата 'да се има', дотогаш спомнатата анализа може да се надополни со меѓусебно спротивставување на други две категории: 'да се биде некаков' и 'да се прави нешто'“ (28, стр. 56).

Разрешувајќи ја спомнатата дилема, истовремено и своја Б. Суходолски истакнува дека педагогијата на формирањето на личноста го избра првиот член на оваа алтернатива. „Овој избор — очигледно — не означуваше заземање пасивен став; значеше, сепак, дека основната вредност на животот... и најважното педагошко упатство би требало да се видат во квалитетот на индивидуалното постоење, а не во човековото функционирање за сметка на определени објективни системи“. (28, стр. 56—57).

Од сè ова што го наведовме произлегува, кое и самиот Суходолски го истакнува, дека човековата личност „е најважна во животот, па, значи, и во воспитувањето, најдостојна е за грижа и вложувања. Нејзиното значење го затскрива светот во кој таа живее“ (28, стр. 52).

До сличен став, иако порано, доаѓа и американскиот теоретичар Hartley C. Grattan во своите размислувања за слободното образование на возрастните, истакнувајќи дека таа дејност сè повеќе се сфаќа како воспитување коешто придонесува за создавање на индивидуата како индивидуа, не како фактор на економијата и политиката, туку како човек. „Тоа повеќе се грижи за помошта на човекот да *биде*, одошто да *биде нешто* (29, пп 6—7). И Marvin Grandstaf, во своите теоретски размислувања за неформалното образование на возрастните, открива слична суштина, односно неформалното образование го толкува како развој, како „end-in-itself“ дејност (30, п. 11).

Наведените гледања, како и сличните на нив, се разбирлива реакција на дотогашната социолопизација на образованието на возрастните, во која научно-техничката револуција и нејзините образовни импликации, технолошко-детерминистички, односно педагошко-егзистенцијалистички сфатени, имаа сосема владеачко значење. Тоа беше период во образованието на возрастните во кој суверено владееше

идејата „to be something“ (да се стане, да се биде нешто), со знаење и вештини коишто имаат прагматично и инструментално значење.

Како да се однесуваме денеска спрема тоа прашање?

Стремежот и со образованието на возрасните да се придонесе говорејќи маслов-ски, за човечката самореализација на човекот, да му помогне да стане човек, (to be), е прогресивен стремеж, но, во определена смисла, и едностран. *Прогресивен* е — зашто води кон ублажување на човечката отуѓеност и духовната осиромашеност, предизвикани од општествената и индивидуалната преокупација „to be something“, а *едностран* — зашто ја заборава егзистенцијалната страна на човековиот живот, човечките егзистенцијални проблеми и потреби, а со тоа и прагматично-егзистенцијалната страна на образованието на возрасните. Заради тоа животната, а со тоа и научната, вистина е некаде помеѓу „to be“ и „to be something“, односно во хармоничното единство на едната и другата идеја, во овременски мерки на есенцијата и егзистенцијата, што значи дека и есенцијата би ѝ претходела и би ја следела егзистенцијата. Од ова произлегува дека и образованието на возрасните, во стратешка смисла, треба да биде двојно определено и насочено: (а) кон задоволување на образовните потреби што произлегуваат од „to be“-идејата (социјално-хуманистички содржини) и (б) кон задоволување на „to be something“-потребите (трудово-технолошки содржини), со оглед на тоа дека есенцијалното и егзистенцијалното во животот на човекот непрестајно се преплетуваат и дополнуваат. Во таа смисла би се граделе и системите на образовните вредности, односно програмската (содржинската) заснованост на образовната работа. Со тоа истовремено би престанала да живее и дилемата — дали „In-Formal“ или „Formal“ — образование на возрасните.

Во контекстот на андрагогијата како наука, *системно-теоретското*, односно *функционално-структуралното*, сфаќање има сè повеќе следбеници, што како ориентација е присутна и во други општествени науки. Еден од нејзините поизразити претставници денес е д-р Jozef Olbrich, којшто ги разработи основните функции на секоја теорија, па и на андрагошката (31). *Функционализмот* е, значи, критериум за структурирањето и изградувањето на една наука, во овој случај на андрагогијата. Затоа, некогаш, е тешко да се прави разлика помеѓу андрагогијата функционално-структурално сфатена и теоријата на образованието на возрасните мета-андрагошки сфатена.

Во непосредна врска со претходната појава во андрагошката наука со нејзиното претходно обележје, се јавува и *емпиризмот* во истражувањето и создавањето на андрагошките едукативни појави. Неговата пројава, особено во Југославија, е двојна: а) како практицистичко и феноменолошко истражување, со сосема запоставени теоретски истражувања, со што се прекинува и континуитетот во истражувањата од фундаментално значење, и (б) како емпириски позитивизам, на моменти одвај читлив.

Емпириските истражувања од феноменолошки тип се практицистички насочени и мошне распространети. Како такви, тие остануваат на опишувањето на поединечни појави, најчесто врз непрезентативен примерок. Со самото тоа, тие повеќе откриваат *индика-*

ции, сознанија од хипотетичко значење, а не научни докази. Мошне се распространети, особено во истражувањата на мотивациите за учење (26) и во истражувањето на ставовите и мислењата релевантни од становиштето на политиката и содржината на образованието на возрастните, организацијата и начинот на образовната работа. Научните сознанија до кои се доаѓа со таквите истражувања имаат релевантно значење, а често се и субјективистички обоени, па и нивното значење брзо исчезнува, дотолку повеќе ако како основа имаат “case-study”.

Во тесна врска со претходната појава, односно со обележјето на истражувањето, се јавува и *емпириски позитивизам*, изразен во опишување на емпириски факти, најчесто без обиди, а некаде и без можности, дескрипцијата да се доведе до научно ниво, до ниво на научно размислување и обопштување, без оглед на нивниот степен. Во некои случаи, тоа се методолошки посложени истражувања, особено статистичките, коректно засновани и изведени, доведени дури и до таканаречениот статистички (метрички) „егзибиционизам“. Теоријата што израстува врз таквата основа само ги *толкува* (објаснува) откриените факти, често е и нечитлива, презаситена со формули и статистички показатели (вредности). Таквите сознанија, разбирливо, не можат да претставуваат сигурна основа за натамошно развивање и унапредување на андрагошката наука, доколку не доживее поширока интерпретација, а со тоа и пошироко теоретско осмислување.

ЗАКЛУЧОК

Глобалниот развој на образованието на возрастните од 1945 година до денес, во практична и во теоретска смисла, ги пројави најсуштествените обележја на своите општествено-временски периоди, движејќи се од политичка еманципација на возрастниот човек до сепшта култивација на неговиот дух, израснати во човечката автентичност и самобитност, иако ова второво сè уште е само оправдана антиципација. И покрај тоа, ни се чини дека образованието на возрастните денес, токму врз вредностите што произлегуваат од човечката самобитност, во светски размери, најмногу и најшироко не сврзува. Затоа е и в ред да се очекува дека идните настојувања во образованието на возрастните, поединечните и глобалните, со тоа ќе бидат уште повеќе определени.

НАВЕДЕНИ ИЗВОРИ

1. *Die Erwachsenenbildung als Mittel zur Entwicklung und Stärkung des sozialen und politischen Verantwortungsbewusstseins*, Internationale Konferenz in Hamburg 8.—13. September 1952, Hamburg, UNESCO-Institut für Pädagogik, 1954.
2. Knowles, Malcom S., *Informal Adult Education, A Guide for Administrators, Leaders and Teachers*, New York, Association Press, 1955.
3. Clark, Harold F. and Sloan, Harold S., *Classrooms in the Factories*, Institute of Research, Fairleigh Dickinson University, 1960.

4. Hanselmann, Henrich, *Andragogik, Wesen Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*, Zürich, Rotapfel Verlag, 1951.
5. Ballauss, Theodor, *Erwachsenenbildung Sinn Grenzen*, Heidelberg, Quelle u Meyer, 1958.
6. Pöggeler, Franz, *Einführung in die Andragogik, Grundfragen der Erwachsenenbildung*, Ratingen b. Düsseldorf, A. Henn Verlag, 1957.
7. Peers Robert, *Adult Education, A Compararive Study*, London, Robtledge & Kegan Paul, 1958.
8. Knowles, Malcolm S., *Handbook of Admlt Education in the Unitted States*, Chicago, Adult Education Association, 1960.
9. Samolovčev, dr Borivoj, *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Zagreb, Znanje, 1963.
10. Verner, Colie & Booth, Alan, *Adult Education*, Washington D. C., The Center for Applied Research in Education, 1964.
11. Samolovčev dr Borivoj, i drugi, *Osnovi andragogije*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika, 1966.
12. Wojciechowski, Kazimierz, *Wychowanie doroslych*, Wroclaw-Warszawa-Krakow, Ossolineum, 1966.
13. Knowles, Malcolm S., *The Modern Practice os Adult Education, Andragogy Versus Pedagogy*, New York, Association Press, 1974.
14. *Základy výchovy a vzdelávania dospelých*, Bratislava, SPN, 1969.
15. Morgan, Barton u andere, *Methods in Adult Education*, Danville, The Interstate, 1963.
16. Pöggeler, Franz, *Inhalte der Erwachsenenbildung*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 1965.
17. Pöggeler, Franz, *Methoden der Erwachsenenbildung*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 1964.
18. Mrmak Ilija, *Samoobrazovanje*, Beograd, VIZ, 1975.
19. Rogers, Jennifer, *Adults Learning*, Milton Keynes, The Open University Press, 1977.
20. Špan, Dr Maja, *Model multimedijskog obrazovanja za samoupravljanje*, Zagreb, Birotehnika, 1980.
21. Stephens, Michael D., Roderick, Gordon W., *Teaching Techniques in Adult Education*, Newton Abbot, David & Charles, 1971.
22. Houle, Cyril O., *Patterns os Learning*, San Francisco-Washinggon- London, Jossey — Bass Publishers, 1984.
23. Šoljan, Nikša-Nikola, *Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na švedski koncept*, Zagreb, Školska knjiga, 1979.
24. Hinzen Heribert & Leumer, Wolfgang, *Erwachsenenbildung in der Dritien Welt*, Braunschweig, Westermann, 1982.
25. Pólturzyoki, Józef, *Rozwoj oswiaty doroslych w państwach socjalistycznych* Warszawa, WSP, 1981.
26. *Motivation for Adult Education*, Hamburg, UNESCO—Institute for Education, 1985.
27. Otto, Volker, u andere, *Offenes Weiterlernen-Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum*, Braunschweig, Westermann Verlag, 1979.
28. Suhodolski Bogdan, *Tri pedagogije*, Beograd, Duga, 1974.
29. Grattan, C. Hartley, *In Quest of Knowledge, A Historical Perspective on Adult Education*, New York, Association Press, 1955.
30. Grandstaf, Marvin, *Historical Perspectives on Non-Formal Education*, Michigan State University, 1974.
31. Pöggeler, Franz & Wolterhoff, Bernt, *Neue Theorien der Erwachsenenbildung*, Stuttgart—Berlin—Köln—Mainz, Kohlhammer, 1981.

SYNTHETISCHE RUCKSCHAU AUF DIE GLOBALE ENTWICKLUNG
DER ANDRAGOGISCHEN THEORIE UND PRAXIS SEIT 1945

ZUSAMMENFASSUNG

Der zweite Weltkrieg hat durch seine historische Notwendigkeit mannigfaltige gesellschaftliche Prozesse eröffnet. Da im Brennpunkt dieser Prozesse *das menschliche Bewusstsein* stand, war auch die Erwachsenenbildung ihr unausweichliches Werk. Ihr Verlauf, der von den erwähnten Veränderungen im weiteren und engeren Sinne seit 1945 bis heute abhing, hat einige wesentliche Merkmale. Diese Merkmale sind:

1. Der zweite Weltkrieg, der von der Ideologie totalen Herrschaft im geistigen und materiellen Sinne angetrieben und angeführt wurde, zertrat und verkrümmte die elementaren menschlichen Werte. Unter solchen Bedingungen wurde *das menschliche Bewusstsein notgedrungen zum Erziehungsgegenstand veranschaulicht*.

2. Der intensive ökonomische Wiederaufbau und besonders die schnelle Industrialisierung der 50-iger Jahre bedingte, dass auch *die menschliche Arbeit zum Gegenstand der Erwachsenenbildung wurde*.

3. Mit der Konferenz von Montreal im Jahre 1960, beginnt eine neue Periode im Begreifen und der Entwicklung der Erwachsenenbildung — *eine Periode von Grundsätzen und der Konzeption der permanenten Bildung*.

Dem erwähnten Verlauf in der Erwachsenenbildung im praktischen und theoretischen Sinne, folgen und sind entsprechende Bewegungen auch in der Andragogik als Wissenschaft gefolgt, mit drei Entwicklungsphasen:

1. Phase der allgemeinen Entwicklung an den fundamentalen theoretischen Fragen.

2. Die Richtung auf Vertiefung der engeren Gesamtheit mit Beimischungen monographischen und geschichtetem wissenschaftlich-systematischen Zutritt und

3. Die intensive wissenschaftliche Vertiefung in ganz enge Fragen der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.