

## **Академик Милан Ратковић**

### **ПРЕОБРАЖАЈ ШКОЛЕ**

кризе, заблуде, проблеми, стратегија, шансе -

#### **Апстракт**

*Расправа је о кризи школа и трагању за њиховим преображајем у инвентивне, ефикасне и проактивне васпитно-образовне институције. За такав захтев нужно је остварити три узајамно-функционална услова: спровести (а) инвентуру и анализу стања у школама, те на основу добијених индикатора; (б) пројектовати циљеве, садржаје и динамику остваривања реформе школа и сагласно томе приредити; (в) стратегију остваривања задатих циљева. Главни методолошки недостатак јесте у томе што су се многи реформатори определили за мењање „образовног система” (који као систем и не постоји), уместо за преображај школског система, заправо школа у њему као реалност. Међутим, аутори реформе „образовног система” у правилу су унапред уверени у успешан исход својих замисли и пројекција, иако нигде и никада „образовни систем” није доживео остварење било какве реформе. Конкурентске способности једне земље и сваког појединца у њој не остварују се ни у фабрици, ни на њиви или лабораторији и институту, понајмање у политици, а инакако у имагинарном систему образовања, већ, пре свега, у школском разреду. Решење је у реструктурирању садашње дотрајале школе и њеном преображају у нови тип проактивне школе да би одговорила на убрзано мењање социо-сфере, инфо-сфере и техно-сфере и тако припремала ученике за живот и рад у новом типу друштва.*

**Кључне речи:** криза школе, инвентура, пројекција, стратегија, преображај, реструктурирање, проактивна школа

## Увод

Школске реформе, заправо преображаји школа у тим процесима, за разлику од реформи тзв. образовног система, могуће је тако пројектовати и усмеравати да буду ефикасније и знатно успешније него што су биле до сада. Такве процесе прати наша скромна литература, поникла претежно из искустава, ређе из рецентних истраживања. Без обзира на то да ли се ти радови могу подводити под новокомпоновану синтагму *реформологија образовања*, они ипак чине информације корисне за размишљање о пројектима и стратегији вођења школских реформи, указујући на противречности, сукобе, заблуде, али и визије и концепције организовања школа.

Сведоци смо судара двеју школа: традиционалне и дотрајале, која се опире променама и најаве нове, чија се концепција обликује и сигурно ће се ускоро из ње оформити нови тип школе за будућност – проактивне школе. Такав тип школе прижељкују и наставници и њихове асоцијације, посебно педагошка друштва. Српска академија образовања (*Будућа школа*, 2009) се заложила за ефикаснију и успешнију школу. И државни просветни органи, заправо њихови *ad hoc* формирани гремијуми, предложили су нацрт *Стратегије за развој система образовања до 2020. године* (2012). Очекује се, значи, темељита реформа школства, о чему постоји општа сагласност.

Проблем се јавља због чињенице што тзв. реформатори поуздано не владају методологијом школских реформи. Део интелектуалне елите има према том феномену монистички приступ, што ограничава преображај школа. Политичка владајућа машинерија, оптерећена властитим путем свога школовања, неретко је резервисана према реформи садашње школе. И реформатори, први пут у дугој школској историји, сусрећу се са неодложним захтевима да пројектују нови тип школе која треба да припреми ученике за живот и рад чије облике сада не познају, па је разумљива сва сложеност у избору индикатора, метода и стратегије за изградњу новог типа школе. Зато још увек нове концепције школе нема. То су потврдили и резултати истраживања о квалитету школовања и контраверзама у спровођењу реформе образовања (Ратковић, 2010: 407-505). Овде није реч само о трансформацији која припада некаквим гремијумима или вољи политичког и просветног естаблишмента, већ о дубоким друштвеним, стручним и научним менама које прерастају у општељудска освештавања, буђења, прихватања и ангажовања. Никакви други фактори не могу нас извући из кризе ако Човек и даље остане на периферији збивања, односно ако се, у његовој припреми за нови свет, не усвоји и реализује једна нова визија и концепција школовања.

## Криза

Криза школе, преображај школе, планирање развоја школе, иновација и евалуација свих тих процеса, четири су питања који оптерећују данашње школство. Честе су политичке флоскуле да криза није толико озбиљна и могуће је већ устаљеним механизмима спречавати и савлађивати *кризне појаве*.

Да би се ова тврдња и доказала те покренуле дубоке и трајне реформе, нужно је претходно извршити „инвентуру” стања у школама и идентификовати шта је у њима добро, а шта слабо, лоше или штетно функционише. То значи да сваки постојећи елеменат садашње структуре школе подлеже преиспитивању. Што издржи рационалну и објективну критику уграђује се поново у истој или измењеној функцији у нову структуру школе, елементи који су пасивни, недовољно ефикасни, можда и паразитски активирају се или одстрањују, а штетни се одмах одбацују и замењују иновативним елементима. То је интердисциплинарни приступ који дотрајале елементе замењује новим, квалитетнијим. Познато је да се свуда у Европи, пре било каквих промена у школама и пре пројектовања реформе и утврђивања стратегије тих промена, максимално стручно оствари снимање стања у њима и утврди шта се збива у учионици, кабинету, пракси, нарочито у главама наставника и ученика и њихових родитеља. Прибављају се и ставови грађана особито компетентна мишљења експерата (види *Белу књигу*, Словенија, 1996). У нас се до тако осетљивих сазнања и података долазило *по сећању*, што је водило импровизацијама, најчешће промашајима, па су такве пројекције и стратегије реформе у практичној примени доживљавале *restitutio in integrum* – враћале су се у предреформска стања.

Криза школа произилази из два спољна узрока чије последице још увек нисмо ваљано перципирали, а скоро никако ни стручно ни научно идентификовали:

а) криза друштва оставља дубоке трагове на живот и рад школа јер су оне сензибилне на такве појаве и процесе. Разумљиво је да у болесном друштву ни школа не може бити добра (Faure et. al., 1975). Стрепње, нервозе и немире наставници, ученици, као и њихови родитељи налазе у грчевитим друштвеним превирањима што уноси и немире у учионицу и породицу. Немогуће је ни замислити школску реформу у контексту релативне политичке и друштвене стабилности;

б) друго, велике научно-технолошке промене потресају и добро ситуиране и стабилне школске системе па је разумљиво да и наше

школе тешко следе те процесе. Зато се налазе у конфликту и са окружењем и саме са собом.

Школе су, дакле, у процепу између својих унутрашњих проблема, који се уз подршку друштва ипак некако могу решавати, као и захтева који јој се намећу споља. Можда је за нас поучно и занимљиво како Кинези проживљавају оваква противречна стања и како тумаче *опасности* од кризе као и *шансе* које она пружа да се из њених канџи извуче. Сликвито је представљају са два идеограма: први за себе значи *опасност*, други *добру прилику*. Ако их транскрибујемо у српски језик, у оквирима наше реалности, онда се школе налазе пред два задатка: прво, да се након „инвентуре”, односно идентификације проблема који урушавају школу, одмах крену на отклањање опасности; друго, шанса је да се добро осмишљеном реформом, смештеном у ваљан пројекат и у ефикасну развојну стратегију, остварују свој преображај у нов тип школе.

Два су основна узрока школске кризе, које је могуће и нужно одмах нападати и савладавати:

предимензионисани, застарели и тешко савладиви наставни програми и садржаји;

формализам у настави и знањима ученика

Најпре треба да се сагледа зашто су наши наставни планови и програми преоптерећени и скоро несавладиви, зашто су удвостручени последњих педесет година и зашто су у њима до сада преживеле и архаичне лекције. Зашто су досегли забрињавајуће размере и коче успех школа и ученика у њима?

Прописано наставно градиво тешко могу или и не могу савладати чак ни ученици високе интелигенције и велике марљивости. Парадоксално је што се већ пола века доказује, пред крај или почетком сваке школске године, да се управо сада пресеца тај Гордијев чвор, а да од тога не бива ништа, чак се програмска структура проширује. Доминантни су интереси чланова експертних комисија за ревизију програма који су најчешће и аутори уџбеника или носиоци појединих наставних дисциплина, као и издавачи уџбеника. Њихови интереси надвладевају императив за „растерећењем” и „осавремењивањем”. Таква решења приморавају наставнике да у учионици претежно делују *ex cathedra*. Ученике ангажују у нервно исцрпљујућем учењу остављајући им мало или нимало времена за креацију, рекреацију, релаксацију и радосну игру правећи од њих трајно забринуте и уплашене личности што прераста у апатију, резистентност, чак и одбојност према школи.

И поред свих тих чињеница, које нико више не оспорава, још увек живи и уверење да је добра она школа која својим ученицима доцира што већ квантум знања, што више градива. Одатле фигурира преживела изрека:

*знање је моћ.* Занемарује се или не зна да је та изрека суштински проширена и трансформирала се у *примењиво знање је моћ.* Успешни пословни људи у практичном деловању допуњују и ову поруку постулатом: *у предности је онај ко први примени знање.*

Друго, можда и највеће кризно жариште у школству јесте *формализам у настави и знању ученика.* Потврду ове тезе налазимо и у истраживањима о оспособљености наших ученика да примењују знања. Истраживања су иницирали и организовали OECD/PISA, а спроведена су у 60 земаља (2003, 2006. и 2009. године) на великој популацији завршених разреда основне школе. Ова релевантна „инвентура” показале је да је примена знања завршених разреда наших ученика основних школа знатно испод европског просека. Иза нас су само Румунија, Бугарска и Црна Гора, а испред Словенија и Хрватска. Очекује се да ће резултати истраживања, ове 2012. године, бити бар нешто бољи. Забринутост, међутим, и даље постоји. Било би и знатно већа да је јавност о томе исцрпније и боље обавештавана.

Формализам знања, заправо проблем његове примене је тешко излечива болест. Испољава се у механичком меморисању лекција из уџбеника, дословном репродуковању професорових лекција (што нажалост неки наставници захтевају). Тако ученици усвајају претежно језичку форму а да при томе слабо разумевају садржај. Дакле, нису оспособљени за примену знања и решавање животних и радних проблема, а скоро никако за примену у стваралаштву. У таквом формализованом учењу и студирању не оформљује се нити се развија код ученика свест о правилним погледима на савремени свет који је сваким даном све сложенији, јер је у сталним мењањима, неретко и драматичним турбуленцијама. Али, тај свет и као такав, извлачи нас из традиционалног друштва, чинећи велики заокрет отварајући путеве према једној новог цивилизацији, одбацујући слабости прошлости и нудећи нове друштвене вредности и техничке иновације. Значи, обавезно је у процесима наставе обучавати ученике не само знању, већ једнако тако и примени тог знања или барем учити их симулацији такве примене. Тако ученици не само да боље памте већ уче с разумевањем, богате свој вокабулар, а знања им постају оперативна, што води ка синтези, истовремено и креативности, стваралаштву као и развоју других способности. Тада и математички садржаји постају „опипљиви”, ученику блиски, страни језици употребљиви, материјски језик функционалан, историја жива, филозофија и социологија водичи у друштвену стварност, итд.

Постоје, међутим, и схватања да се знања сваке лекције и не могу применити, нарочито у уметности и неким друштвеним наукама. Међутим, ако знање није примењиво, не иде у ризницу науке. Дилема је

само у томе како наставнике оспособити да и у нашим условима, који нису повољни за примену знања, проналазе могућности да ученике доводе у ситуацију да увек питају: Где то што учимо можемо да применимо? Како? Када? Зашто? Одговарајући на та питања, наставник ученике доводи до највиших идеала: уводи знање у живот и стваралаштво што код ученика изазива радозналост и трагање за решавањем животних и радних проблема, али и подизању његове каријере. То је и метод за развој кључних компетенција ученика: остварење његове личности, трагање за остваривањем одговарајућег запослења, остварење инклузије – мудро и рационално укључивање у друштвени живот и у њему успешно партиципације.

Значи да се и од школе и од наставника захтева да остварују *респондентивне* активности у учењу, путем решавања проблема, супротстављањем мишљења, дискусије, самосталног препричавања. То подразумева интензивно учење, јачање унутрашње (интризичне) мотивације. Тако се долази и до репродуктивног знања које ученици трајно задржавају у својој свести и способности су да га примене. То није супротно рецептивном учењу (читању, гледању, слушању), нити је такво учење пасивно, али је интензитет ученичких активности знатно нижи од респондентивних учења.

Констатовано је да се и у настави и у знању ученика понекада давао већи значај форми него садржини. Међутим, не може се одбацити ни форма (јер то нема везе са формализмом), нити садржина. Уметници с правом тврде да је ваљан садржај увек добро оформљен, а добра форма увек је ваљано садржана. Једно без другог не иде. На тој законитости гради се и дизајн коме је, неоспорно, више него до сада место у школи, не само у ликовном васпитању, већ исто тако и у сваком другом предмету, посебно у дизајнирању сваке наставне јединице, уџбеника, апликацијама у настави и слободним активностима. То је стварна примена уметности у васпитању и образовању. Различите потребе за дизајном јављају се већ у раној дечијој доби у њиховом обликовању цртежа. Дете и своје игре дизајнира, а одрастао човек свако своје стваралаштво на примеран начин настоји да што боље обликује.

## **Заблуде**

Није мали број заблуда у реформисању школског система и школау њему. Ограничићемо се само на две које пројектанти и водитељи преображаја школа не увиђају или неће да увиде сву ширину и дубину тих грешака.

*Прва заблуда* јесте што су реформатори и законодавци чврсто определили за *реформу образовног система*, који као такав никада није

био и не може ни да буде *систем*. Нема, нити може имати регулационе механизме система. Он је, у ствари, само супрасистем (надсистем) у односу на школски систем који фактички постоји. образовање је универзална категорија стицања знања о природи, техници, друштву, људима итд. Претежно је то инцидентално учење строго одређених садржаја. Људи стичу знања, умења, навике често и не знајући где, како и када су нешто научили. Велики део човечанства у инциденталном учењу стекао је вредна знања, појединци и врхунске способности.

Школски систем и школе су уже подручје образовања: организовани су као целовити системи са свим регулационим механизмима система. У њима се остварује интенционално учење с јасно одређеним циљевима и задацима према конкретном плану и програму у наменски одређеним просторима, омеђеним границама са професионалним наставницима и фиксираним финансијским и другим материјалним величинама. Имају све регулационе механизме система, који омогућују да се правовремено сазнаје шта се у школама збива, шта се не збива а требало би да се збива. На тај начин се уочавају и негативни и позитивни процеси и творевине, те се благовремено негативе отклањају, а позитивне стимулишу. Дакле, школство и школе у њима могу да делују као целовити системи и зато су погодни за пројектовање и остваривање реформе за разлику од тзв. образовног система.

Међутим, чињеница је да у школским законима, реформским пројектима, стратегијама образовања, као и у радовима еминентних научника сусрећемо синтагму *образовни систем*. Таково стање постало је традиционално и формализовано: нужно га је уважавати, иако семантички није исправно. Непознато је да је икада и било где успешно реализована реформа образовног система.

*Друга заблуда* произилази из пројектовања и вођења реформе школства са врха државе. Главни методолошки недодатак скоро свих наших школских реформи произилази из прве заблуде, јер су ангажовани учесници у њиховом пројектовању (просветни државни гремијуми) полазили одозго, са врха тзв. образовног система, уместо од конкретног школског система и стварних школа у њему. Реформа има *reason d'etre* само ако полази од школе где се конкретно васпитање и образовање и остварује, јер, конкурентне способности у било којој земљи не постижу се ни у фабрици, ни у лабораторији, понајмање у политици, већ у школском разреду (*A Nation at Risk*, 1983).

Такав реформски поступак у нас је, према *Општем закону о реформи основног школства* у СФРЈ 1958. године, успешно и остварен. Од четвороразредне основне школе и из аналфатизма веома брзо и масовно је школовање подигнуто најпре на пет, потом шест година, затим попело се на седмогодишњу и на крају осмогодишњу школу. То није

била никаква брзоплета акција већ непатворена школска реформа поступно и систематично остваривана. У послератној немаштини то је био грандиозан подухват. Осмогодишња школа (штета што сада није деветогодишња или чак десетогодишња), неоспорно је најефикаснији и најквалитетнији део школског система у Србији.

Проблем, дакле, јесте у томе што су се пројектантни и водитељи реформе опредељивали за мењање циљева, садржаја и затака школе у имагинарном образовном систему. Тако, на пример, у уводној алинеји *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) стоји да „систем образовања и васпитања, поред других бројних чинилаца система образовања и васпитања, има за циљ побољшање све три димензије образовања: једнакоправности, ефикасности и квалитета образовања и васпитања”. У *Основним одредбама* овог закона провлачи се и следеће: *Општи принципи система образовања и васпитања* (члан 3). Међутим, када се дође на терен конкретног, појам *систем образовања* се напушта и замењује именицама *установа* и *школа*, јер је у њима једино могуће идентификовати да делују као системи. Слично је и са нацртом *Стратегије образовања у Србији до 2020. године*. Већ у првој алинеји стоји да се „овај пројекат бави утврђивањем сврхе, циљева, праваца, инструмената и механизма развоја система образовања током наредних десет година; покушајем да се обликује развој овог система на најбољи нама познати начин” (стр. 5).

Разумљиво је онда што су аутори *Стратегије* у трећем и четвртном делу овог документа, свесно или махинално, изоставили синтагму *стратегија образовног система* и пројектовали развој основног васпитања и образовања, општег и уметничког, средњег стручног, високог, академских и струковних студија. Све су то школски системи и школе у њима као подсистеми, са свим регулационим механизмима система. Само као такви и могу се „извлачити” из садашњих, очигледно кризних ситуација и уводити у нова, боља стања. Методолошки недостатак ове *Стратегије* јесте и у томе што ангаживани учесници у пројектовању полазе са врха државе и имагинарног система образовања, уместо од школског система и школа у њему, где се конкретне промене једино и могу остваривати.

## Стратегија

Заблуда је ако се, пре уласка у било какву реформу, не остваре следеће три кључне претпоставке, и то овм редом:  
идентификација (инвентура) стања у школама;  
пројекција (план) преображаја школа;



стратегија преображаја школа.

*Идентификација* (инвентура) стања, проблема и дилема у школама и њихова објективна анализа пре било каквих промена ретко се темељно спроводи. Недопустиво је покретати, а камо ли остваривати школске реформе, ако се претходно није сазнало и утврдило шта у школама добро функционише и може и надаље опстати, шта је лоше или паразитско и мора да се отклања, те шта је ново, али проверено, у њих могуће уводити. Такви промашаји бивали су чести.

*Пројекција* (планови) реформе јесу документи којима се регулише садржина преображаја, најпре на глобалном плану. Из њега се изводе оперативни или извршни пројекти који се стварају у школама. У *Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије* из 2009. године (члан 49) стоји да је свака школа дужна да ствара развојни план као стрешки докуменат за раздобље од три до пет година, у којем ће програмирати свој развојни пут.

*Стратегија* преображаја школа јесте трећа фаза у спровођењу реформе (ОЕСД, 1997). Њоме се дефинише начин остваривања циљева у предвиђеним и непредвиђеним условима, са одговарајућим кадровима, средствима и другим школским ресурсима. Стратегија је овде вештина за остваривање планских циљева, задатака и садржаја преображаја школе. Реч је грчког порекла (*stratēgia*) и изворно означава науку о вођењу војске. Крајем 19. века овај појам улази у трговину и економију. У шездесетим годинама 20. века је фреквентан у политици, нарочито у дипломатији, а од 50-тих појављује се у култури, здравству и другим делатностима. Тек од 80-тих година прошлог века бојажљиво улази и у образовање, заправо школство.

## **Типови стратегија**

У преображају школа нужно је користити следеће типове стратегија (Ратковић, 2001):

а) *нормативно-образовна стратегија* доводи наставнике, ученике и родитеље доводи у ситуацију да због трајних промена морају мењати раније усвојене норме властитиог понашања, као и властиту информативну опремљеност. На нивоу ученика и наставника мењају се многе структуре и дешавају алтернације у институционалним улогама и односима. То показује да је људска технологија исто толико неопходна као стварна технологија. Ово је посебно значајно за све актере у реформи школства како би их се са разумевањем и вољом „увукло” у процес преображаја школе. При томе би се избегла њихова инертност, индоктринација и манипулација против промена, што је карактеристика школских реформи;

б) *емпиријско-рационална стратегија* полази од чињенице да наставнике, родитеље и ученике води разум, те да ће се опредељивати према интересима за преображаје школа. Главни непријатељ људске одбојности према променама јесте неинформисаност, полуинформисаност, а нарочито дезинформисаност;

г) *ауторитативно-коерцитивна стратегија* диктирана је променама путем власти, просветне бирократије, дакле, службене моћи. Власт често има легитимност у односу на оне који одбијају провођење промена и своје налоге постижу политички, економским и другим принудама. Такве одлуке актери промена прихватају некада и као природну ствар, а неретко и као тихи бојкот;

д) *стратегија моћи* јавља се у различитим облицима, али може да буде непродуктивна када се користе бирократске методе подчињавања. Најчешће реформатори врше притиске у недостатку знања или јасне представе о исходу промена. Пожељна је само она моћ која почива на мериторној ауторитативној моћи, наспупротив ауторитарној угњетачкој, недемократској процедури. Легитимна је моћ ако потиче од људи који познају суштину реформе и шири се према људима који је не познају, или од једне личности према другима и код њих развија вољу, чак и ентузијазам за променама;

е) *стратегија примене страног искуства*, према сугестијама UNESCO-а (1984) примењује се да би се проблеми у развоју националних школских система могли ефикасно решавати, ако се зна извући корист из аналогних искустава других земаља. У том смислу препоручује се коришћење мреже међусобног информисања који омогућава EURIDICA;

ф) *стратегија еволутивних промена* примењује се у комбинацији с традиционалним, понекад и радикалним процесима. Ни један од ова три облика не може се изоловано примењивати. Док су традиционалне школе инертне на промене и у конфликту су са окружењем, радикалне промене се тешко прихватају, често су у конфликту са окружењем и саме са собом. Еволутивне промене су најмање конфликтне, имају развојни карактер, трајне су и по правилу успешне. Најбоље је ако се реформа спроводи у комбинацији традиционалних елемената у еволутивним процесима;

х) *пратеће стратегије* представљају интегрални део свих претходних стратегија. Међу њима истичемо следеће:

стратегија одабира најпродуктивнијих циљева,

стратегија непропуштања шанси,

стратегија поступности.

## Стратегија без педагогије

Чудно је да за педагошку теорију и праксу, као природној и темељној одредници *Стратегије образовања до 2020. године*, у овом документу није било места. Аутори *Стратегије* добро знају да је управо педагошка делатност та која даје одговоре на кључна питања: Како подизати квалитет ученичких знања? Како васпитати и образовати децу, омладину и одрасле за један нови свет за једно ново време? Педагогија са свим својим, и то многим дисциплинама (школском педагогијом, специјалним педагогијама, педагошком психологијом, педагошком социологијом и другима као и са дидактиком и десетинама методикама наставе) даје одговор на та питања. Према апроксимативним проценама, преко 70% свих школских активности јесу педагошке. Остало су само организаторски и управљачки послови. Зато је педагогији и дидактици у свакој образовној, односно школској стратегији средишње место.

У *Стратегији* се тврди да је примењен холистички метод, али не налазимо места где се конкретније успостављају интеракције са окружењем, на линији образовање – технологија – наука – економија – запошљавање – култура – здравство и др. Стиче се утисак да се образовање у овој пројекцији и даље претежно задржава на традиционалним позицијама: *образовање ради образовања*.

Забрињавајуће је и што пројектанти *Стратегије* нису користили педагошке футуролошке визије развоја образовања. Свесни смо да је то и тешко и ризично. Методолошка ограничења лимитирана су и чињеницама да је педагошка футурологија тек у повоју, да педагошки процеси бескрајно варирају, иреверзибилни, а будућност неизвесна. Пројектовати такав развој образовања у школама и факултетима могуће је на основу најмање две парадигме: прво, на математичким моделима, полазећи од досадашњег развоја, што је у ствари поступак екстраполације одабраних примера из праксе у одређивању могућности будућих успешнијих школа. Друга могућност заснива се на интуитивном пројектовању. То је начин када се роје и делују многе идеје које се истовремено потом слажу, допуњују или одбацују. У морфолошкој анализи усклађују се са циљем да досегну оптималну хармонију и тада се претачу у концепцију и модел школе будућности.

Овде се појављује и потреба за *прекорачењем информација*. То начело настаје из чињенице о неизвесности будућности. Дилема се решава тако да се прекораче информације којима се располаже. Из њих се може сазнавати више него што објективно саопштавају. Пројекција мора рачунати и с чињеницом да се унутрашња структура школа заснива и на нестатичној спољној структури, да се у окружењу сусреће било са

позитивним било са негативним утицајима средине, а с друге стране убрзане промене у друштву и технологијама траже своје место у школама.

## Проблеми

Када постоји и висок степен сагласности о нужности промена, реформа образовања је ризична, посебно у кризним периодима. Ништа није толико отпорно према променама као школство:

вековима је у себи сакупило инерцију против промена;

школе, у правилу, теже одржању *status quo*-а, као природном стању, чак и по цену властитог губитка;

ако и прихвате промене, то су мање делотворне иновације па се због ниских ефеката брзо напуштају.

И наша истраживања потврђују да све „промене” или „реформе” подразумевају отпоре, ређе равнодушност, а сасвим ретко прихватање. Зато реформатори на себе навлаче непријатеље чак и мржњу. Противници их нападају с великим жаром у свакој прилици, а други их безвољно бране. То је разлог да школске реформе надживи моменат промене, па се може прихватити Александрова теза да је „мењање школа, нарочито универзитета, једнако тешко као и владање Азијом”.

Отуда је и разумљиво да главна потисна снага реформи долази изван школских организација уз ретка, незнатна и нејака унутрашња гигања. То је донекле и разумљиво, јер реформа захтева „малу револуцију у животу наставника”. А за такве жртве нису довољне само племените идеје, добри циљеви, лепа реч, већ веома конкретан стимуланс. Да би се кризни моменат промене превазишао, или бар ублажио, реформом је нужно гарантовати да ће: а) реформисани облик образовања бити ефикаснији и да ће б) рад у школи бити боље награђен од претходног.

Наставник би требало да буде централна фигура у реформи школе. Такав му положај и припада и ваља га у томе подржавати. Међутим, реформатори, инспектори, истраживачи, саветници, администратори, стручњаци и други „отимају” образовање из руку практичара. Наставници не могу да издрже „снагу” свих тих „експерата” и њихове растуће критичке-коментаторске анализе, које постају саме себи циљ. Због света тога наставник је иритиран, постаје пасиван, професионално несигуран, дави се у мору контрадикција. Сва та различита патерналистичка структура мора да прихвати чињеницу да наставник, по природи свога посла, није и не може да буде покорни чиновник, дакле не треба да буде не само извршилац већ и креатор промена. Значи, не на крају већ од почетка и то у срцу реформе!

## **Критика досадашњих школских реформи**

У другој половини прошлог века, кад је соцреализам био на издисају у бившој Југославији, на јавној сцени наступили су бројни респектабилни критичари, који су истовремено упозоравали на кризна стања у школству, али и на методолошке недостатке пројеката реформе. Априоризам његових аутора жестоко је први напао водећи словеначки педагог В. Шмит (Schmidt, 1983). У Хрватској Јосип Маринковић, Жарко Пуховски, Божо Тешак и други у часопису *Културни радник* (4/1977) оштро су критиковали југословенски пројекат тзв. усмереног образовања. У београдском часопису *Гледишта* (1-2/1984) свој глас су дигли Бранко Хорват, Милош Инђић, Алекса Деспић, Зоран Пјанић, Никша Стипчевић, Даворин Родин и други, тврдећи да југословански школски систем „искаче” из европске цивилизације. Њихове критике, било ваљане, деломично ваљане или лоше, потврђене су деведесетих година прошлог века, када су процеси реформе усмереног школовања доживели *restitutio in integrum* – враћање у предреформско стање.

### **Нејака јавна реч**

Свему томе доприноси и једва чујна, често и некомпетентна јавна реч, која је сасвим ретко професионална или научно утемељена. Није проблем само у томе што мало новинара претежно слабо познаје образовање, посебно реформске процесе, већ што буквално преносе и препричавају официјелне ставове, неретко подозриве чак и тада када долазе од стране високе просветне администрације.

Мало је простора, а још мање професионалних новинара који се баве школством. Ако то упоредимо са простором и временом који добија култура и спорт, посебно политика, онда је размер у односу на те делатности чак 1:10. Занемарује се да је образовање најобимнија делатност, „индустрија” са близу два милиона људи (ученика, студената, наставника) и исто толико заинтересованих за успех школе (родитеља и осталих грађана). Ако томе додамо да школовање у развијеним земљама добија приоритетно место, чак и у односу на науку и технологију, онда се налазимо у ситуацији да се друштву, влади, посебно уредништвима свих штампаних и електронских медија постави питање: Хоће ли се школству обезбедити услови за бољи публицитет?

## **Шансе**

### ***Према новој концепцији школе***

Погрешно би било очекивати да је могуће направити универзалан модел школе/факултета, прилагодљив свим срединама. Физиономију школе не одређују само наставни планови и програми, њу не може прописати ни држава, јер је израз и околине у којој делује, ученика и студента који је похађају, наставника који у њој раде, родитеља, материјалних услова и мноштва других фактора. Дакле, не постоје две исте школе, што је, неоспорно, важно. Закључак би могао бити:

а) добро је што немамо јединствену концепцију било школе, било факултета (иако их позитивни законски прописи „присиљавају” на унификацију), јер се не би могла „угурати” ни у једну образовну организацију. Принудном унификацијом школа губи стваралачку ширину и дубину, ограничавају се њени циљеви и своде на законом и наставним програмом прописане обавезе;

б) то, наравно, не значи да не треба да изграђујемо *заједничку основу концепције школе* или да одбацујемо законску регулативу која, опет, уређује неке опште и за друштво значајне функције образовања. Јер, поред посебног и појединачног, школа садржи и многе заједничке карактеристике једнако вредне за све образовне организације, особито оне које остварују исте или сличне наставне планове и програме.

Школа мора прихватити и чињеницу да није једино место образовања, јер изван ње постоји „школа рада” и „школа живота” коју „похађају” сви грађани, без обзира на узраст. Не постоје инструменти помоћу којих бисмо измерили величину ваншколског образовања, али многа истраживања показују да се знатно више знања и навика стиче изван школе него у њој самој.

## **Решење – проактивна школа**

Проактивна школа се темељи на четири циља:

*прво*, у њој ученици треба да сазнавају и усвајају само трајне вредности што су их цивилизације у прошлости створиле, те да се оне екстраполирају у наставу;

*друго*, само одабрана савремена знања и ефикасне наставне методе, такође, се уграђују у садржаје проактивне школе;

*треће*, одстрањују се (или замењују) дотрајали и сувишни садржаји који представљају баласт, више штете него користи, а нови или иновирани уносе се у наставне планове и програме који треба да освеже учење и постану изазовни свим заинтересованим за школовање (Ратковић, 2012);

*четврто*, наставници, ради успешног остваривања иновативних циљева, обнављају сами себе и своју информативну „опремљеност”, допуњавајући и мењајући властиту информативну базу, спознавајући не

само оно што нуде нове технологије, већ шта се иза тога крије. Промене, дакле, нису ограничене само на нове технологије, већ и на мењање социјалног начина живота. То нису промене само у улогама и нормама понашања, већ, пре свега, у главама људи.

Нови тип школе подразумева проактивног наставника, проактивног ученика и у том контексту активнијег родитеља:

1. *Конструкт проактивног наставника*. Наставник је ретка професија, која своје „производе” припрема десетину и више година за непознато „тржиште”, када ће облици живота и рада бити знатно измењени. Железара, на пример, данас излива своје производе, сутра их шаље најчешће познатом купцу. Кројач за неколико дана сашије одело а већ сутра га нуди тржишту. Истина, нешто времена се утроши и за припрему сваке производње, а заједно са финализацијом ниједан производ не траје десетак година као у школовању.

Проактиван наставник, по природи свог посла, нужно је и у постојећим школама да је визионар, јер припрема ученике за будућност, дакле, проактивно. То га приморава да и код себе, као и код ученика, развија *сензоре културе*, за учење и тражење најбољих путева до успеха, али и да перципира и предвиђа многе проблеме и препреке, те предузима мере да до поремећаја у процесу учења не долази.

2. *Конструкт проактивног ученика* захтева од њега да овлада и новим компетенцијама, које треба да се формирају не само у школи, већ и у породици и окружењу. Наставник га учи да у садашњости делује за будућност. У сваком ученику иманентна је клица будућности. Њено успешно клијање и раст зависи о томе како га се учи да мисли и делује данас за сутра (проактивно) уместо сутра за данас (ретроактивно), да предвиђа, планира и остварује своје аспирације не чекајући да му време измакне, да се препреке испрече. Ако не предвиђа и стрпљиво и пажљиво не предупреди сметње, циљ постаје недостижан. Младе ваља учити и предузетништву и способностима идентификације области у којима могу остварити своје интересе. Све су оствариви циљеви.

3. *Активан родитељ* је позван да заједно са учеником и наставником у синергијским односима ствара климу за проактивно деловање. Вредности таквог васпитања и образовања мултидимензионалне су: ученик повећава интересе и активности у школи, прелази са вербалног учења на примену знања, учи за живот и рад а не за школу, развија стваралачки потенцијал и у томе успева.

## Реструктурација школе

То је рационалан и једноставан али успешан пут да школа из садашњег неповољног стања „А” поступно и у еволутивним процесима прелази у успешније стање „Б”.

Реструктурација подразумева мењање постојеће структуре и поново организовање у рационалну и ефикаснију структуру, с циљем да школа постиже „продуктивност”, а изнад свега одговарајући квалитет. Преображаји школске установе, методом реструктурације, не успоравају нити прекидају или ремете њен радни ритам, већ га у ходу унапређују без „преврата”, „ломова”, „стресова” или било каквих „губитака”.

Реч је о еволутивним трансформацијама које се реализују првенствено комбинацијом традиционалних вредности с провереним иновационим елементима. То значи да сваки постојећи елемент старе структуре школе и факултета, подлеже преиспитивању. Што издржи рационалну и објективну критику, уграђује се поново, у истој или измењеној функцији, у нову структуру, а они елементи који су пасивни, недовољно ефикасни, можда чак и паразитски, активира се, или одстрањују и замењују новим.

Појам *реструктурација* не сусрећемо у досадашњим типологијама образовних реформи, па се поставља питање зашто је овај метод изабран. Учињено је то из најмање четири разлога:

*прво*, њиме се најпотпуније објашњавају потребе, могућности и хтења за променама унутар школе;

*друго*, реструктурисање је овде целовит интердисциплинарни приступ који даје предност квалитативним над квантитативни, аспектима промена;

*треће*, реструктурацијом понашање структуришемо тако да се између школа и околине успоставља трајна комуникација, која води успешном остваривању заједничких циљева;

*четврто*, реструктурација је рационалан еволутивни и једноставни метод преображаја школе, што одговара нашим кризним стањима, јер чува све оно што је у школама добро створено, одбацује штетно, уноси проверене иновације, не захтева велике инвестиције, нити друге прекомерне трошкове.

## ЛИТЕРАТУРА

*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* (1983). National Commission of Excellence in Education. Congressional research service. Washington.



- Влада Републике Србије, Министарство просвете и науке. (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Нацрт за дискусију*.
- Гледиша*. (1984). No. 1-2.
- Закон о основама система образовања и васпитања републике Србије*. (2009). Београд: Просветни преглед.
- Зборник радова „Будућа школа” I, II*. (2009). Београд: Српска академија образовања.
- Културни радник*. (1977). No. 4.
- OECD. (1997). *Стратегија реформе образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Општи закон о реформи основног школства у СФРЈ*. (1958). Београд: Народна скупштина СФРЈ.
- Ратковић, М. (2012). *Проактивна школа*. Нови Сад: Прометеј.
- Ратковић, М. (2010). *Пут ка успешној школи*. Нови Сад: Прометеј.
- Ратковић, М. (2001). *Стратегија реформи образовања*. Београд: Учитељски факултет и Научна књига.
- Schmidt, V. (1983). *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- UNESCO. (1994). Institut international de planification de l' education. Vol. I, II. Paris.
- Faure, E. et al. (1975). *Učiti za život. Svet obrazovanja danas i sutra*. Београд: Стручна штампа.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2003). *Škola može više – menadžment i praksa razvojnog planiranja*. Ljubljana: Zavod za školstvo.