

ПРЕДГОВОР

Од средине прошлог (двадесетог) века све је очигледније да знање постаје све више основни ресурс развоја друштва. А како нема знања без образовања, то системи и садржаји образовања постају предмет критичког промишљања са тежњом да буду унапређени и буду у функцији развоја друштва. Знање постаје у тој мери развојни ресурс друштва да се говори да у развоју друштва настаје цивилизација знања. Упоредо са том ознаком фазе у развоју друштва настаје и идеја и концепција учећег, образовног друштва, друштва знања, у коме учење постаје континуирана, непрестана делатност човека у току читавог његовог живота. У ствари глобализација – процес стварања јединственог економског, политичког и културног пространства на земљи, претварање (прерастање) постиндустријског у информацијско друштво и афирмација знања (са глобализацијом образовања) као основног развојног ресурса, три су узајамно повезана и прожимајућа друштвена процеса, којима је обележен крај двадесетог и почетак двадесетпрвог века, тј. прелазак из другог у трећи миленијум.

Анализа промена које су поједини од ових процеса и у њиховом прожимајућем јединству изазвали у свим сферама друштвеног живота, указује да човечанство у свом развоју показује све више динамичан карактер, који тражи нов приступ у проучавању његовог развоја, примерен (и прилагођен) променама до којих доводи тај развој, што доводи и до повећаног интересовања за проучавање образовања. Образовање постаје предмет проучавања више наука, а социологија га све више разматра као опредељујући фактор индивидуалне и друштвене субјективности човека, формирања његове животне снаге и узајамног повезивања и деловања са животним окружењем. У условима када смена идеја, знања и технологија иде брзо, брже од смене једног људског покољења, обичним традиционалним образовањем није могуће научити човека за цео живот, потребно је изградити нов систем образовања. Управо зато савремено образовање разликује се од образовања не само у прединдустријском већ и у индустријском друштву. Живот човека у условима глобализације и информатизације друштва поставља пред њим нове потребе и нове задатке које треба решавати и системом образовања. Образовање треба да припреми човека за живот у глобалном друштву.

Међутим, глобализација ствара, на неки начин, јединствен животни простор, јединствено економско, политичко и културно пространство на нашој планети. Настају светска заједница и међународна заједница које су повезане али и различите, а јединствено глобално животно пространство доводи не само до зближавања народа и држава већ је испуњено и многим противуречностима. У њему постоји оштра конкуренција транснационалних компанија, постоје и сукобљавају се различити интереси држава и њихових савеза и организација, сукобљавају се глобално и национално, а постоји и угрожавање цивилизацијских тековина, па и саме савремене цивилизације па се она означава не само као цивилизација знања,

већ и као цивилизација ризика. Наиме, у глобализирајућем друштву постоји широк спектар питања и проблема на које образовање треба да пружи одговор. Оно треба да омогући утврђивање одговарајуће светске позиције конкретних друштава у светском цивилизацијском процесу и формирању умећа општења са људима из других друштава, уз преношење својих искустава на друге и критичко усвајање искуства других. Оваквим приступом образовање доприноси и оформљењу глобалистичког човека који се не осећа само грађанином своје државе већ и целог света, тачније „светског друштва“. Зато он, уз очување и развијање културног идентитета народа коме припада, треба да усваја и опште човечанске вредности. Општечовечанска култура (култура света) којој води глобализација подразумева не само општа убеђења, вредности и принципе, већ и очување локалних култура. Само на тој основи може се наћи примерено решење глобалних проблема, одржив развој у целом светском систему. У овом смислу треба схватити и указивање да у глобализирајућем свету знање и образовање треба да прати и мудрост – способност примити и усвојити животна искуства прошлих покољења.

У оваквим околностима глобализације друштва и својеврсне глобализације знања и образовања, знање и образовање не само да омогућавају усмеравање и развој друштва на научним основама, већ и усмеравање развоја знања и образовања треба да буду научно засновани, а *то значи да буду предмет научног проучавања и промишљања*. Било би бесмислено, и бесмислено је, да друштвена остварења, друштвени процеси и творевине, који омогућавају научну осмишљеност усмеравања и остваривања друштвеног развоја, нису научно засновани већ одређени дневним односима политичког прагматизма. *Развој основних развојних ресурса у савременом друштву, знања и образовања, треба да буде научно утемељен, а то не може бити уколико нису и сами предмет научног проучавања*. Њихово научно проучавање треба да пружи сазнања не само о њима на глобалном плану, већ и њихово испољавање и остваривање њихових функција у специфичним условима појединих друштава и државе.

У контексту оваког приступа значају знања и образовања као опредељујућих фактора у развоју савременог друштва Српска академија образовања, крајем прошле (2006) године организовала је научни скуп са темом Основна полазишта реформе образовања у Србији. Научни скуп имао је за циљ разматрање основних проблема реформе образовања у Србији са становишта њихове научне заснованости у условима глобализације и транзиције нашег друштва. У таквом настојању на скупу су презентовани радови о потреби филозофске осмишљености тог процеса, његове условљености глобализацијом (посебно глобализацијом образовања), његове повезаности са стварањем јединственог европског образовног простора и критичком сагледавању последица промена у образовању које настају. Припремљеним радовима (који се објављују у овом годишњаку Академије) и дискусије вођене на скупу Академија је хтела да допринесе научном осмишљавању реформе образовања у Србији и избегавању њеног усмеравања, са становишта уских дневно-политичких прагматских циљева.

Данило Ж. Марковић

Данило Ж. Марковић,
редовни члан Српске академије образовања
Београд

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У раду се разматрају основни облици и проблеми глобализације образовања. Полазећи од схватања глобализације као процеса стварања јединственог планетарно-економског, политичког и културног пространства у условима доминације неолиберализма и светског капитализма, дефинише се глобализација образовања и разматрају облици његовог испољавања. У таквом приступу се указује на утицај тог образовања на испољавање и очување патриотског образовања и улогу државе у остваривању образовног система.

Кључне речи: глобализација, глобално друштвено, неолиберализам, светски капитализам, идентитет, патриотизам.

1. Ниједна реформа образовања, њено успостављање и вредновање, не може се научно промишљати и оцењивати ако се посматра и промишља изван контекста глобализације. Јер, од друге половине прошлога века, у политичком животу, филозофији и друштвеним наукама, посебно кад су разматрана питања усмеравања друштвеног живота, две теме су биле незаобилазне и све чешће: глобализација и образовање. Оне су се наметале зато што је било све очигледније да човечанство са свим својим различитостима и супротностима постаје јединствено економско, политичко и културно пространство¹, а знање постаје основни развојни ресурс, а оно је најнепосредније повезано са образовањем. Међутим, скоро да није било озбиљнијих оспоравања схватања о знању као све значајнијем развојном ресурсу (иако су постојала различита гледишта о образовању – процесу којим се ствара знање) а било је различитих, и даље постоје, различита схватања глобализације: од њеног схватања као нужног историјског процеса у развоју друштва, њеног остваривања као законитог процеса у развоју људског друштва

¹ Опширније о овоме видети и: др Радомир Д. Лукић, *Основи социологије*, Београд, „Научна књига“, 1975, стр. 327.

(са указивањем на њене негативне последице)¹ и њеног схватања искључиво као пројекта доминације Запада и американизације света која доводи до фрагментације света и стварања све дубљег јаза између светова, доводећи до сукоба цивилизација.² У овом смислу треба схватити и указивање Кофи Анана (бившег генералног секретара ОУН-а) да милиони људи у целом свету доживљавају глобализацију не као инструмент прогреса, већ као рушилачку силу, сличну урагану и способну убити живот, род, породице. За многе људе карактеристично је жарко осећање супротставити се том процесу и остати спокојан у условима национализма, фундаментализма, и других „измова“.³ Али, иако постоје схватања о негативним последицама глобализације, не могу се пренебрећи и схватања о њеним позитивним последицама на развој друштва. У овом смислу је и указивање да је глобализација „моћан инструмент распрострања великих иновација: информатичке револуције и супериорнијих социјалних форми (модерног тржишта, космополитске културе и демократије) на властито тло.“⁴ У ствари, „Моћне материјалне силе иду руку под руку са ткањем духовне нити, стварањем глобалне светске културе. Медијска, електронска револуција и њени производи: вести, филмови, уметничке серије и музички хитови прелазе географске границе, хомогенизују животне услове, укусе и погледе“⁵. Наиме, настаје општечовечанска култура (култура света), која настаје са глобализацијом, подразумева не само општа убеђења, вредности и принципе, већ и раст трпеливости и очувања локалних култура. Само на тој основи може се наћи примерено решење глобалних проблема, одржив развој у целом светском систему.⁶

Опречна схватања о глобализацији, њеним позитивним и негативним последицама, указују на тешкоће њеног дефинисања и њеног разликовања од мање-више или више успешних покушаја стварања светског друштва у историји људског друштва (у форми светских царевина, империја и слично). Као битна обележја процеса глобализације најчешће се наводе: уједињавање националних економија у један опште светски систем који се заснива на брзом премештању капитала; информационој отворености света, технолошкој револуцији; привржености индустријски развијених земаља, либерализацији покретљивости

¹ Опширније о овоме аутор је писао у раду *Контраверзе о глобализацији*, Ниш, зборник радова „Нови светски поредак и Балкан“, 1999, стр. 33-54.

² Мирослав Печујлић, *Глобализација – два лика света*, Београд, „Гутенбергова галаксија“, 2002, стр. 7.

³ *Независная газета*, Москва, 31. декембар, 1999.

⁴ Мирослав Печујлић, цит. дело, стр. 1.

⁵ Исто, стр. 82.

⁶ В.А. Тураев, *Глобальные вызовы человечеству*, Москва, „Логос“ 2002, ср. 35.

роба и капитала; комуникационом зближавању и новим видовима транспорта и комуникационих технологија.¹ То је планетарни процес омогућен развојем високе технологије који је у комуницирању омогућио „сажимање простора и времена“², остварен тржишним силама имајући за последицу оформљење општечовечанског финасијско-информативног пространства на основу компјутерско-информацијских технологија.³ Полазећи од ових (битних) обележја глобалног процеса, са социолошког аспекта глобализација се дефинише као процес повезивања, на основу економске повезаности конкретних друштава, са многим противуречностима, у односе међузависности и културне повезаности, на основу нових информацијских технологија и средстава комуникација, настајући јединствено светско друштво на планети Земљи и свест о припадности том друштву како појединих друштава тако и њихових припадника.⁴

Глобализација се разликује од осталих покушаја за стварање светског друштва на планети Земљи. У свим ранијим покушајима освајање нових територија, ширење подручја економске моћи и повећање услова за већу оплодњу новца, вршено је употребом војне силе. Уједињавање човечанства процесом глобализације, стварање на неки начин „светског друштва“ не врши се (у основи) употребом војне силе, већ употребом новца који тражи пространије тржиште, јер „кад је притешњен ивицама сопственог терена, не може да се умножава изван тих граница, гуши се и умире“.⁵ Наиме, рат се одувек водио да би се новац оплодио, да се освоји ново тржиште, да се присвоје туђа природна богатства, да би новац добио замах. И ту постоји очита разлика кад је у питању глобализација, „која представља смишљени начин да новац добије замах мирним путем“.⁶ Идеја глобализације и глобалног друштва потиче са запада и у њеној основи не лежи толико тежња различитих народа да се уједине колико жеља одређених снага на западу да заузму

¹ А. И. Уткин, *Глобализација*, у: *Глобалистика – енциклопедия*, (главные редакторы и составители: И.И. Мазур – А. Н. Чумаков), Москва, Ц.Н.П.П. „Диалог“, ОАО издательство „Радуга“, 2003, стр. 181.

² Опширније о овоме видети и рад аутора: *Информацијска технологија и цивилизацијске промене*, Београд, „Образовна технологија“, 4/2004, стр. 1-16.

³ А. И. Уткин, *цит. рад*, стр. 185.

⁴ Опширније о овоме видети: др Данило Ж. Марковић, *Избрана дела*, књига 6, *Социологија и глобализација*, Ниш, „Провета“, Београд, „Савремена администрација“, 2001, стр. 1-36.

⁵ Александар Борики, *NEXT мала књига о глобализацији и свету будућности*, Београд, „Народна књига“ – Алфа, 2002, стр. 23.

⁶ „Глобализација чак и само као претпоставка, могла је да настане искључиво у свету без рата. Не желим да кажем да је новац одједном постао добар и одлучио да се одрекне коришћења рата, хоћу да кажем да му у овом тренутку изгледа технички лакше да употреби мир“ (Ибидем).

владајући положај на планети, „да организују цело човечанство у функцији својих конкретних интереса, а не у интересу неког апстрактног човечанства“.¹ Кретање ка глобалном друштву је животна нужност за западне земље, то је природно средство да се сачува постигнуто², њима су потребни природни ресурси, тржиште роба, сфера за улагање капитала, јефтина радна снага, извори енергије, и то у све већем степену. А те могућности нису безграничне. За ово је потребна цела планета“.³ Зато светска (глобална) економија представља освајање планете од стране транснационалних компанија запада у интересу ових компанија а не у интересу осталих народа планете.⁴ У ствари, крупан капитал изградио је новцу најраспрострањеније могуће игралиште, а за узврат „тражи слободу деловања за коју важи само једно правило: право јачег. Глобализацији је потребно оштро, одлучно и немилосрдно такмичење, потребне су јој велике зараде и велика улагања, потребна јој је оштра селекција, јер води грубу игру у којој нема места за слабије. Јасно и гласно: потребно је игралиште, на којем је једино правило да јачи побеђује“.⁵

2. За одређивање односа глобализације и образовања (посебно ако се тај однос изражава као глобализација образовања) поред дефинисања (дефиниције) глобализације као друштвеног процеса којим се ствара светско (глобално) друштво, потребно је уочити, и узети у обзир, основне социјалне садржаје тог друштва. У том контексту указујемо и на нека, по нашем схватању, основна обележја „светског“, глобалног друштва. То је планетарно друштво у настајању у коме се економска делатност одвија преко транснационалних компанија, развија глобално тржиште којим се доминира над националним економијама. У њему доминира финансијски капитал уз смањену могућност националних држава да остварују надзор над економијом. То је друштво у коме су захваљујући „браку“, споју, између информацијске технологије и комуникације (омогућена „компресија“ простора и времена) успостављене глобалне информацијске производне мреже на великом географском (интерконтиненталном) простору, које представљају технолошку основу интернационалних, скоро планетарних, корпорација. То је друштво у коме настаје глобални капитализам у коме је повећана (а може се рећи и доминантна) улога међународних економских организација, промењена

¹ Александар Зиновјев, *Запад – феномен западњаштва*, Београд, „Наш дом – Ade d'homme“, 2002, стр. 306.

² Исто, стр. 311.

³ Исто, стр. 312.

⁴ Опширније о овоме видети рад аутора: *Прилог социолошком промишљању глобалне економије*, Ниш, „Економске теме“, 1-2/2006. стр. 355-366.

⁵ Александар Борико, цит. дело, стр. 35.

улога државе, распрострањена масовна култура и остварена информацијска реалност.¹ У том друштву све је шира и дубља међузависност све већег броја друштва са све више противуречности, као што су: неравномерност у распореду светског дохотка,² супротност пораста богатства и сиромаштва, неухрањеност и глад, хронично сиромаштво, и раширност асоцијалних појава као што су: преступништво, „сива економија“, наркоманија, тероризам и друге сличне.³ Међутим, то је друштво у коме не постоје само негативне појаве и тенденције. То је друштво у коме (захваљујући развоју информационе технологије, рачунарске технике, оптичких каблова, сателитске комуникације и мобилне телефоније) настаје додир различитих култура и оформљење нове информационе општечовечанске културе, која садржи општа убеђења, вредности и принципе и мења стереотипе понашања стотине милиона људи, ствара нове потребе и духовне вредности.⁴ „Живот људи је све више под утицајем догађаја који се одвијају далеко од места њиховог живљења. Довршена је глобализација средстава масовне информације. Формиран је међународни систем производње, преношења и коришћења информација. Захваљујући њему човечанство разбацано по планети осећа се као да живи у јединственој светској заједници. Формира се јединствена светска култура“.⁵ У настајућем „светском“ (глобалном) друштву одвијају се разни процеси који условљавају и усложњавају његова обележја. У овом погледу врло су значајне промене које су настале крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година прошлог (двадесетог) века, тј. престанком хладног рата.

Тих година је усвојен Вашингтонски консензус од стране чланова Владе САД, Међународног монетарног фонда, Светске банке и неких других утицајних личности, од чијег усвајања су глобализација и светско (глобално) друштво које њоме настаје, прожети неолибералним концептом чију суштину изражавају три принципа: дерегулација, либерализам и приватизација.⁶ Неолиберални програм у суштини представља покушај институционалног учвршћивања тренутних историјских добитника светско-политичког мобилног капитала. То је до краја промишљена перспектива тог капитала, која се поставља апсолутно и аутономно, развијајући стратешки простор моћи и могућности класичне

¹ Ф. Д. Бабков, Е. Ф. Иванов, А. Л. Свечников, С. П. Чанлинский, *Современный глобальный капитализм*, Москва, „Алма-прес“, 2003, стр. 69-139.

² Опширније видети и: Бранко Милановић, *Одвојени светови – мерење међународне глобалне неједнакости*, Београд, УНДП, 2006.

³ Ф. Д. Бабаков, и други, цит. дело, стр. 20-30.

⁴ В. А. Тураев, цит. дело, стр. 35.

⁵ Александар Зиновјев, цит. дело, стр. 306.

⁶ Егон Мацнер, *Монополарни светски поредак*, Београд, „Досије“, 2003, стр. 107.

економије као субполитичког, светско-политичког система којим управља моћ.¹ „Према томе оно што је добро за капитал јесте добро за све. Обећање гласи: сви ће постати богатији, па ће коначно профитирати и сиромашни.“² У оваквом приступу обећава се и хвали глобализацијом успостављање светског тржишта као оквира и претпоставки општег благостања на планети. „На олтарима свемогућег Бога тржишта стално се обнавља обећање да ће сви људи који се подвргавају захтевима светског тржишта, бити благословени земаљским богатствима“.³

Међутим, ово је утопистичка визија последица глобализације и виђења новог „светског“, „глобалног“ друштва. Глобализација и односи у настајућем „светском“ („глобалном“) друштву не само да нису довели до повећања добробити, већ су у многим земљама, нарочито мање развијеним, повредили многе људе који нису покривени мрежом социјалне заштите, а трка за профитом угрожавала је, и угрожава, услове опстанка људског живота на индивидуалном и родном плану. Уз то глобализација и друштво које њоме настаје праћени су и кризом на глобалном плану.⁴ Управо зато се и могло закључити да глобализација означава савремени рат капитализма који шири уништење и заборав, а неолиберализам на место хуманости ставља индексе тржишта деоница, на место достојанства глобализацију беде, на место наде празнине, а на место живота интернационални тероризам.⁵ У ствари, неолиберализам проповедајући тржиште као покретача прогресивног економског и друштвеног развоја, на одређен начин се намеће као квазисветска странка на политичкој арени, тврдећи да не заступа економске интересе глобалног капитализма у светском друштву“ већ глобалне вредности. И зато глобализација због сложености својих последица и обележја које има светско друштво које њоме настаје док су они за једне објективан планетарни процес (отелотворење) историјске нужности) за друге су искључиво пројекти доминације запада, американизације запада⁶, „играње глобалне игре по америчким правилима“⁷ који доводе до сукоба цивилизација.

3. Проучавање процеса глобализације и настајућег „светског“ (глобалног) друштва није само питање радозналости истраживача друштвених појава и промена већ и потребе за утицање на усмеравање тих промена на основу њиховог сазнавања, како у појединим областима

¹ Др. Данило Ж. Марковић, *Култура мира и патриотизам*, Ниш, зборник радова „Геокултура развоја и култура мира на Балкану“, Филозофски факултет, 2006, стр. 355-365.

² У. Бек, *Моћ против моћи у доба глобализације*, Загреб, „Школска књига“, 2004, стр. 25.

³ У. Бек, цит. дело, стр. 117.

⁴ Џ. Сорос, *О глобализацији*, Београд, Самоздат 92., 1993. стр. 16-17.

⁵ У. Бек, цит. дело, стр. 360.

⁶ Мирослав Печулић, цитирано дело, страна 7.

⁷ Егор Маснер, цитирано дело, стр. 145.

друштвеног живота (економији, политици па и у образовању) тако и на глобалном плану. Управо зато данас све друштвене науке, свака у контексту свог предмета проучавања, на неки начин, за предмет проучавања имају и глобализацију и глобално друштво. Уз то, како се указује ситуација у глобалном „светском“ друштву тражи сагледавање узајамног дејства различитих фактора, тражи интердисциплинарни приступ.¹ У циљу остваривања таквог приступа оформљена је (тачније оформљује се) посебна наука глобалистика. Она за предмет проучавања има изучавање опште закономерности развитка човечанства и моделе управљања научно и духовно организованог света у јединству и међудејства три основне глобалне сфере човекове делатности – еколошке, социјалне и економске у реалним условима земље и њеним коначним физичким размерама и ограниченим природним ресурсима у насту-пајућој епохи антропогеног оптерећења земље.²

Али, без обзира на то да ли се глобализација и „глобално“ друштво проучавају у оквиру појединих друштвених наука или у глобалистици, та проучавања не треба да буду прожета, а још мање заснована идеолошким приступом. Јер, док наука има за циљ истинито сазнавање света „идеологија има за циљ формирање људске свести и манипулисање људским понашањем путем деловања на њихову свест, а не достизање објективне истине“.³ За рационалан друштвени (и појединачни) однос према глобализацији као планетарном процесу и „глобалном“, „светском“ друштву које њоме настаје, потребно је њихово научно, истинито, сазнавање (и сазнање), а не идеолошка заслепљеност у њиховом истраживању и промишљању. У том циљу потребно је у највећој могућој мери сазнавање њихове сложености, њихових позитивних и негативних страна, како би се избегао једностран приступ у њиховом вредновању, што у досадашњем њиховом проучавању као да је било општа појава. Наиме, уочавање и указивање на њихове позитивне стране било је праћено похвалама, а као да се нису виделе негативне последице, и обрнуто, у уочавању и исказивању негативних последица превиђане су позитивне последице у циљу преовладавања оваквих тенденција у њиховом проучавању и вредновању, и њиховом истинитом

¹ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, Београд, „Југословенска ревија“, 1991, стр. 39.

² А. П. Федотов, *Глобалистика начела науки о савременом мире*, Мсква, Аспект-Пресс, 2000, стр. 18-19.

³ „...Неразумевање у овом случају није само одсуство разумевања. Оно је наличје супротне способности, која се повећава, поприма изоштрене форме, специјално се култивирала и снажно утиче на услове и осећања људи. Она их потпуно окупира. Она гуши разумевање, потискује га из свести, узурпира њене функције, издаје се за истинско разумевање“ (Ибидем, стр. 214).

сазнавању, уведена су два појма: светска заједница и међународна заједница.

Проблемима светског друштва као појави глобалног карактера, истраживачи су почели да се баве 80-их година прошлог (двадесетог) века. У научној литератури почињу да се користе термини: „светска заједница“, „глобално друштво“, „међународна заједница“, и сл. Они се користе равноправно, а не ретко и као синоними. Међутим, убрзо се уобличавају два термина („светска заједница“ и „међународна заједница“), који означавају различите садржаје. Термин светска заједница“ користи се да се означи глобални светски систем, тачније глобални социјални економски систем који настаје упоредо са глобализацијом, непосредно помоћу механизма непосредног повезивања. Термин „међународна заједница“ употребљава се да означи глобални политички систем, који настаје међудржавним повезивањем (његови чиниоци су државе)¹ и која врши управне функције за „светску заједницу“. Између ове две, светске и међународне заједнице, постоји уска повезаност (прва се јавља социјално-економском основом друге, а друга врши управне функције за прву). Али, оне нису подједнако развијене, развој „међународне заједнице“ заостаје за развојем „светске заједнице“ за потребама глобалног економског и социјалног система који је достигао релативно висок степен јединства.² Јер, глобализација као процес уједињавања човечанства, повезивања и обједињавања, на основу процеса сарадње, кооперативности, солидарности и развијања свести, да људи живећи у конкретним друштвима припадају и (светском друштву) светској заједници, представља одређену законитост у развоју човека друштва. Наиме, глобализација предпоставља не само повезивање материјалних токова у велике мултинационалне системе, већ и све живљу друштвену културну и политичку комуникацију и прожимање међу земљама, народима, регијама и континентима.³ У савременом свету јасна је његова међузависност, упркос његовој разноврсности, неусклађености и постојању многих супротности и сукоба. „Мало ко од мислећих политичких и других креативних људи није уочавао чињеницу да нико више на овој планети не може да се усами и изолује, да живи одвојено и потпуно независан од других“.⁴ Овакво уједињавање човечанства (процесом глобализације) омогућио је развој производних снага остварен интеграцијом научних и техничких дос-

¹ И. И. Кукашук, *Глобализација, государство, право, XXI век*, Москва, 2000.

² В.У. Коновачов, *Мировое саобщество, у Глобалистика – энцикопедия* (главные редакторы и саставители И.И. Мазур и А. Н. Чумаков), цит. издање, стр. 613.

³ Чедомир Попов, „Нови светски поредак“ – *прекретница историјске епохе*, Београд, „Смисао“, 7/1999, стр. 62.

⁴ Ибид, стр. 62.

тигнућа који је отпочео почетком XX века. Та интеграција је показала надмоћ научног над емпиријским утемељењем технологије, и однос између науке и производње (научно-технички прогрес) довео је до убрзаних и свестраних промена и омогућио нов квалитет економског развоја¹, на основу нових авангардних технологија, производњу новог квалитета која кореспондира са новим токовима у општем развоју друштва и доводи до низа социјалних последица. Нове модерне технологије, између осталог, пружају могућност да „националне економије задобију облик који им омогућује да се уклопе у глобалну економију“.²

4. Наша планета се постепено претвара у јединствен социјално-економски систем, уз брзо реструктурисање економских и политичких односа, уз још увек постојање (опстајање) више уникалних цивилизација и националних држава³ и њихових савеза по разним основама и постављало се и поставља питање, какви односи треба да буду између држава (и између цивилизација) у том планетарном социјално-економском систему, светској заједници. О том питању постоје више схватања, од којих четири (четири модела политичке глобализације како их многи означавају) заслужују да буду посебно споменута. По првом – Рах Амерicana, с обзиром да су САД најјача и најзначајнија земља на свету, реструктурисање мреже управљања државама треба да буде на амерички начин, и треба се препустити америчком хегемонизму у јединственом политичком пространству. Други модел се заснива на поверењу у либерално тржиште и његову невидљиву снагу да уређује односе међу народима и државама, а глобалне институције треба што мање да сметају деловању тржишног механизма. По трећем моделу (који се означава као фрагментарни модел државе имају право да штите националне интересе, и заштита тог интереса је доминантан њихов задатак у глобализованом свету. Четврти модел (модел координације) садржи тезу да међудржавни систем у демократским условима треба реструктурирати у глобални, јер садашњи систем не пружа потребан механизам управљања глобалним светом (тачније светском заједницом) па координацију треба остварити преко регионалних институција (нпр. Европске уније) и светских институција (нпр. ОУН).⁴

¹ Опширније видети: Вујо Вукмирица, *Економикус и државни менаџмент*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, стр. 111-127.

² Франсис Фукујама, *Судар култура*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997, стр. 13.

³ Иако се постепено смањује улога националних економија, а светску коњуктуру све више одређују делатности и усаглашавање крупних финансијских корпорација (Н.Н. Моисеев, *Росия и системе государств XXI века*, у књизи „Новъей порядок на века, Москва 2000, стр. 5.

⁴ Опширније видети у књизи аутора: *Социологија и глобализација*, цит. издање, стр. 15-18.

У савременом глобалном друштву ни један од ових модела није општеприхваћен, поготову изричито. У практичном уређивању односно најчешће се срећу, у некој комбинацији, елементи првог и четвртог модела а човечанство опстаје уједињено разједињено, са многим облицима „координације“ у уређивању односа између народа и држава. У ствари, у тим односима тако уређеним исказује се доминација појединих регионалних савеза држава или најјаче државе. У таквом „новом светском поретку“ глобалног друштва нису успостављени политички односи равноправности народа и њихових држава, као ни значајна остваривања у оквиру њих индивидуалних права и слобода. „Живимо у времену у коме је све могућно и све дозвољено, зависи само од тога ко располаже највећом силом. У биполарном свету, какав је раније постојао, била су два табора, Исток и Запад, демократија и комунизам или социјализам. Сада је то далека прошлост. Постоји нешто што се још увек зове демократски свет, али под скутом једне једине велике силе. Американизована Европа је само истакнути део тог света, али део који располаже највећом моћи“.¹ У ствари ради се о „новом светском поретку“, који се у извесном смислу, успоставља по моделу Рах Америсана који треба да обезбеди хегемонију у целом свету. Срце тог поретка је нови светски економски поредак који настаје са увећањем и концентрацијом капитала и изграђује као економско сједињавање и интегрисање две најмоћније заједнице света: Сједињених Америчких држава и Европске уније. Овом процесу погодновало је, престанак хладног рата, распад СССР-а и престанак постојања Варшавског пакта, трансформација КЕБС-а у ОЕБС и остваривања нове улоге НАТО-а.² „Нови светски поредак“, који се жели остварити, и који се на одређен начин успоставља у основи, по моделу Рах Америсана није јавно саопштио свој прави циљ успостављање хегемоније на свим деловима света, а у одсуству јавно саопштеног циља он оперише у јавности са инструментализованим циљевима и вредносним опредељењима. Он инсистира на људским и демократским правима и од хуманизма људских и демократских права и слобод тржишта „ствара идеологију која крчи простор за претварање самосталних држава у вазалне.“³ У ствари, како указују озбиљни и објективни истраживачи глобализирајућег света, „Нови светски поредак“ чијем успостављању теже економски најразвијеније земље, а пре свега САД, у суштини представља тежњу за експлоатацију светских ресурса, уз коришћење економских и војних

¹ Михаило Ђурић, *Време отвореног нихилизма*, Београд, „Политика“, 3166/2001, III,

² Иван Максимовић, *Неколико рефлексија о новом светском поретку и о рату наметнутом Новој Југославији*, Београд „Смисао“, 7/1999, стр. 32-34.

³ Коста Михаиловић, *Нови светски поредак и оружани напад на Југославију*, Београд, „Смисао“, 1999, стр. 50-51.

притисака.¹ У овом смислу треба имати у виду и указивање да је НАТО, после распада СССР-а и Варшавског пакта, невероватно брзо прерастао из одбрамбеног савеза у готово самосталну војну формацију за полицијске и агресивне сврхе.² Исто тако треба имати у виду да остваривању новог светског поретка доприноси монопол на медије циновских корпорација које имају доминантан утицај на обликовање перцепције о стварности у целом свету.³ Наиме, у глобалном светском друштву остварена је глобализација комуникација не само у области привреде, већ и у области културе, посебно у области мас-медија⁴. Глобализација мас-медија доприноси не само, и не пре свега, развијању свести о припадности конкретних друштава и појединаца глобалном друштву, већ прихватању „новог светског поретка“, тј. позападњачењу.⁵

У ствари, у друштву постаје врло значајна улога информационог система, појавила се „нова социјално-политичко-идеолошка снага упоредо са концернима, банкама и државом која потчињава себи цело друштво“.⁶ Ова социјално-политичка – идеолошка снага треба да допринесе, и доприноси, да Запад „уподоби себи друге земље по социјалном уређењу, економији, политичком систему, идеологији, психологији и култури. Идеолошки се она представља као хумана, некористољубива и ослободилачка мисија Запада који представља врхунац развоја цивилизације и концентрацију свих замисливих врлина.“⁷ А да би се то постигло било је потребно, и потребно је „навести људе да верују у оно што њихов разум не може да потврди, да верују у оно што не виде голим оком, да имају поверења иако немају доказе, и да пожелеле нешто а да незнају шта је то у ствари. Било је потребно да Запад постане у главама људи пре него постане опипљив у стварности“.⁸ Овом циљу доприносе глобализована мас-медија која покривају скоро целу територију планете, тј. чије се информације и перцепције о животу простиру скоро на целој планети. Она доприносе остваривању светске заједнице,

¹ Михаило Марковић, *Нови светски поредак*, у књизи: *Геополитичка стварност Срба*, Београд, Институт за геополитичке студије, 1994, стр. 52-56.

² Милош Мацура, *Есеј о два нова светска поретка*, Београд, „Смисао“, 7/1999, стр. 47.

³ Михаило Марковић, *Смисао глобализације*, Београд, у књизи *Европа на раскрсћу*, Историјски институт САНУ, 1999, стр. 71.

⁴ Опширније о овоме видети: Т.З. Адемьяну, *Особености и тенденции современных коммуникационных процессов*, Москва, Доклады II сверуского социологического конгресса „Руссийского общество и социология в XXI веке: социоальные вызовы и алернативы“, Т.1, „Альфа – М“ 2004, стр. 445-458.

⁵ Александар Зиновјев, цит. дело, стр. 19.

⁶ Александар Зиновјев, цит. дело, стр. 293.

⁷ Исто, стр. 307.

⁸ Александар Борико, цит. дело, стр. 25.

али и међународне заједнице у којој се, или којом се успоставља нови светски поредак.

5. Објективни научни истраживачи, ослобођени идеолошког приступа, треба критички да сазнају како односе у светској, тако и у међународној заједници, промишљајући критички „нови светски поредак“. У таквом приступу они треба да указују на разлике између светске заједнице и међународне заједнице (иако између њих постоји уска повезаност), указујући и на историјско цивилизацијски значај глобализације која одражава историјску и цивилизацијску законитост развоја људског друштва непосредно условљену развојем производних моћи човека и средстава, међуљудске и међудруштвене комуникације, засноване на науци, најаутентичнијем показатељу човека као мисаоног и стваралачког бића. У овом смислу треба схватити и указивање да је глобализација незаустављива, „јер нити се може нити треба спречавати ширење информатичких технологија, или модерних инструмената комуникације“¹ а прожимање, повезивање и обједињавање човечанства не треба схватити као тежњу, а још мање као законитост да оно постане једнообразно². Глобализација доводи до додира различитих култура и омогућава оформљење нове општечовечанске (информационе) културе која садржи општа убеђења, вредности и принципе и мења стереотипе понашања стотине милиона људи, ствара нове потребе и духовне вредности³ и представља везивно ткиво светске заједнице. Али, оформљење опште (информацијске) културе не треба да доводе до укидања, нестанка, посебних култура. Различитост култура представља веран израз човека – ствараоца, *homo sapiens*, и зато сваки народ, у условима глобализације и настанка глобалног друштва, има право да развија и сачува своју културу.⁴ Међутим, да ли ће посебне културе опстати и са настанком општечовечанске културе која настаје у светској заједници то зависи, поред осталог, од настанка Међународне заједнице (и односа у њој) која, на одређен начин, врши управну функцију у светској заједници, тј. од уређивања односа у глобалном друштву. Јер, како се указује „потребан је низ правила да би опстао свет у којем једни поред других могу постојати разлике између појединаца и група“⁵. Међутим, ако постоји сагласност о потреби уређивања односа у глобалзованом човечанству – глобалном друштву, не постоји сагласност како то треба урадити. На ово питање постоје два основна одговора, који у себи

¹ Ђузепе Бофа, *Последња илузија*, Ниш, „Просвета“, 1999, стр. 171.

² Исто, стр. 168.

³ В. А. Тураев, *Глобалные вызовы человечеству*, Москва, „Логос“, 2002, стр. 35.

⁴ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 70.

⁵ Егон Маснер, *Монополарни светски поредак*, Београд, „Досије!“, 2003, стр. 78.

укључују и одговор каква треба да буде и глобализација којом у ствари и настаје глобално друштво.

По једном схватању глобализовано човечанство треба „уредити“ стварањем „новог светског поретка“ у коме би привредно најразвијеније и политички најмоћније државе на челу са најразвијенијом, односно економски најмоћнијом од њих. Стварање у овом смислу „новог светског поретка“ одвија се у процесу позападњачавања (или како се још каже вестернизације или американизације) којим се означава преображај самих основа земаља које су изложене њему, њихових социјалних организација, система управљања, идеја, менталитета становништва. Ови преображаји су средство да се постигне циљ „довести намерене државе до таквог стања да оне изгубе способност за самостални развој, укључити их у сферу западног утицаја, али не као равноправне и једнако моћне партнере, већ у улози сателита или боље речено колонијалног типа.“¹ И управо због настојања да се односи у свету захваћеном глобализацијом, односи у настајућем глобалном (светском) друштву уређују недемократским поступцима и непоштовањем културног идентитета појединих народа и суверенитета њихових држава, указује се да „нови светски поредак“ који настаје глобализацијом, представља доминацију једне супер силе, са доста идеолошких нијанси и лицемерја, што је неприхватљиво са општег цивилизацијског становишта.² Јер, „напредак који је учињен у „процесу цивилизације у оштрој је супротности са законима џунгле, тј. физичком силом и влашћу над међународним односима преко монетарних и других економских полука“.³

По другом схватању, стварање „новог светског поретка“ треба да представља стварање новог међународног поретка, чије остваривање не треба да доводи у питање очување културног и националног идентитета народа захваћених процесом глобализације ни државног суверенитета њихових држава, као ни очувања и испољавања културног идентитета и личног суверенитета појединаца. У овом смислу се, уз указивање на неопходност стварања новог међународног поретка указује да се не ради само „о новом економском, већ о новом културном, научном, економском и друштвеном поретку. Речју: ради се о таквом новом поретку у коме ће зависност бити замењена солидарношћу међу људима и народима“.⁴ У овом смислу је и указивање да је за остваривање оваквог међународног поретка, поретка међузависности и међууважавања

¹ Александар Зиновјев, цит. дело, стр. 308.

² Михаило Марковић, *Узроци и последице НАТО агресије на Југославију*, Београд, „Социолошки преглед“, 1-2/1999, стр. 18-19.

³ Егон Маснер, цит. дело, стр. 78.

⁴ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 58.

народа и култура потребно развити систем етике и осећаја правде.¹ У ствари, у новом светском поретку, да би то био поредак правде и достојанства, потребно је да се целокупна визија света заснива на пуном уважавању достојанства других и културе сваког народа. „Целокупна визија света тражи нову равнотежу снага и утицаја може да се заснива само на оствареном и плодном дијалогу и пуном уважавању достојанства других, или другим речима, на уважавању културне специфичности сваког народа“.² Ово уважавање културне специфичности сваког народа и његове потребе и права да успоставља односе са другим народима, са којима има заједничке, или блиске интересе, и чије се културе најчешће ако не прожимају, оно свакако „додирјују“, је основа за оформљење вишеполарног света са неколико центара моћи „који правно учвршћују постојећу равнотежу снага и прихватају „правила игре“ за све“.³ Постојање више цивилизација у савременом свету, у глобалном („светском“) друштву и више варијанти њиховог узајамног деловања представља концентрисани израз тенденције развоја људске заједнице кроз вишеполарни свет.⁴ У ствари, са цивилизацијског становишта није неприхватљива глобализација, већ је неприхватљиво уређивање глобалног друштва као монополарног.

6. Проучавање глобализације као свеобухватног процеса промена у савременом свету и односа у настајућем глобалном („светском“) друштву, не може мимоићи ни истраживање и промишљање односа глобализације и образовања. Истраживања тог односа показала су не само да настају значајне промене у образовању са глобализацијом већ да оно као универзална вредност може имати, и има, глобализирајући се и само, значајну улогу у решавању многих проблема, пре свега оних који настају глобализацијом а тичу се очувања националне самобитности.⁵ Значај образовања за решавање проблема који настају глобализацијом и у настајућем глобалном друштву изражен је и указивањем да су социјални мислиоци од Велса до Тојнбиа „стално изнова указивали да глобално друштво трчи трку између образовања и катастрофе“.⁶ Овакав значај који се придаје образовању у решавању проблема који настају са глобализацијом захтева да оно као друштвени процес стицања знања буде разматрано са три међусобно повезана становишта. Прво, са

¹ Пол Кенеди, *Припреме за двадесетпрви век*, Београд, „Службени лист СРЈ“, 1997, стр. 372-373.

² Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, 87-89.

³ Г. Зјуганов, *Руска геополитика*, Београд, „Култура“, 1999, стр. 72.

⁴ Ибид, стр. 73.

⁵ Б. Л. Вульфсон, *Глобализација и образование*, Москва, Известия Российской Академии Образования, 1/2005, стр. 21.

⁶ Пол Кенеди, цит. дело, стр. 371.

становишта структуре глобализације и карактера глобалног капитализма који она промовише. Друго, са становишта стварања јединственог културног пространства на планети Земљи (будући да је образовање значајна компонента културе) у његовој повезаности са глобалним обједињавањем и уједињавањем човечанства у глобално друштво на основу економске глобализације (тј. стварања јединственог економског пространства).¹ Треће, са становишта глобализације образовања и њене реализације у оквиру образовних програма.

Глобализација представља свеобухватан процес и обухвата глобализацију политике, глобализацију војне доктрине, глобализацију маркетинга, глобализацију финансија, глобализацију корпорација, глобализацију технологија, глобализацију индустрије и глобализацију знања. У оваквим условима капитализам не само да добија глобални карактер, већ се заснива на знању (*knowledge capitalism*). То је нов вид капитализма који се заснива на знању, концентрисан више на интелектуалном, а не на новчаном и физичком (богатству). Овај модел капитализма представља израз веровања у тржиште и појединца. Вредност појединца, у овом моделу капитализма, исказује се не у испољавању снаге мишића већ у испољавању знања. У овом контексту признаје се улога организације, рутине и директиве. У оваквом моделу капитализма верује се у тренд настанка и развоја економије на глобалном концепту знања.² У ствари, капитализам на основу знања представља нову фазу у развоју цивилизације, у којој радник који је током векова своју егзистенцију заснивао на историји рада, почиње да ту егзистенцију заснива на «историји» знања.³ Човек ствара индустрију на основу моћи разума. Претпоставка за стварање индустрије знања је развој индустрије учења као нове комплементарне индустрије.⁴ Ова два облика представљају костур нове идеологије градитељства у оквиру глобалног капитализма. Идеологија градитељства друштва је супротна идеологији потрошачког друштва и она отвара перспективу развоја наше цивилизације. «Тај процес полази од човека до виших слојева његових друштвених творевина».⁵

Глобализација образовања се дефинише као свеопшта промена распореда образовања кроз образовне институте, кроз које постепено настаје учеће друштво. У процесу глобализације образовања оно постаје

¹ Опширније о овоме аутор је писао у књизи *Глобализација и образовање*, Београд, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, 1999.

² Alan Burton-Jones, *Knowledge capitalism*, Oxford University Press ... New York, 1999.

³ Владимир Р. Милачић, *Индустрија знања – нова магистрала одрживог развоја*, Нови Сад, ФТН издаваштво, 2006, стр. 230.

⁴ Исто, стр. 246.

⁵ Иб ид, стр. 247.

делатност свих, укључујући све социјалне и старосне групе становништва и основни фактор развитка и производње.¹ Глобализација образовања условљена је, пре свега, економском интеграцијом различитих држава, и делатношћу транснационалних компанија, прерасподелом финансијских токова и слободном миграцијом радне снаге. Али, она је непосредно повезана и са противуречностима развоја између индустријски развијених држава и држава „Трећег света“ (такозвани проблем „Север-Југ“). За решавање противуречности у глобализованом образовању предлажу се три приступа: обезбеђење првенства образовања у националној школи (етноцентризам) и мултикултурног универзитетског образовања; разматрање „бега мозгова“ као форме инвестирања у људски потенцијал и уједначавање наставних програма усмерених на припрему (образовање) радника за тржиште рада и програма за обезбеђење свестраног развоја човека као личности. На ова три приступа наслањају се два вида у којима се глобализација образовања испољава. Први вид се исказује у маркетингању образовања условљене инвестицијама крупног бизниса и институција праћен стандардизацијом и распрострањеношћу образовних модела за раднике који одговарају технолошким потребама. У овом контексту повећава се значај кратког периода припреме (образовања) радника. Овај вид испољавања глобализације образовања за негативну последицу има уску специјализацију и немогућност усаглашавања персоналних потреба радника за њихов развој као личности и сфере образовања. Нама, у оваквој ситуацији као да не постоји могућност заштићености човека од сталне промене економске ситуације. Други вид глобализације образовања повезан је са програмом ликвидације неписмености у планетарном пространству.² У овом смислу је значајно одржавање светске конференције „образовање за све“ (Тајланд, 1990), на којој су владе свих земаља света изразиле спремност да бенефицирају или буду донатори образовања за 113 милиона деце, која се не налазе у школи и око милијарде неписмених одраслих.³ „Задовољити потребе основног образовања представља заједничку и свеопшту одговорност човечанства. Могућност одговора на те потребе у целом свету делимично је одређена динамиком међународних веза и међународне трговине“.⁴

¹ Г. А. Кмочарев, *Глобализација образовања у Глобалистика – енциклопедија*, главни редактори и саставитељи И.И. Мазур- А.Н. Чумаков), цит. издање, стр. 197.

² Ибидем.

³ У овом погледу врло је значајна кативност УНЕСК-а.

⁴ Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, Београд, Завод за међународну научну, културну, просветну и техничку сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, стр. 157.

Глобализација, и са њом глобализација образовања, довеле су до значајних промена образовања у савременом друштву¹ и до нове глобалне филозофије и стратегије образовања.² Основне поенте те нове филозофије и стратегије образовања могу се, најкраће, изразити кроз три става. Прво, образовање треба да омогући човеку стицање основних знања и навика које ће допринети повећању човекове производне моћи квантитативно и квалитативно. А да би оно доприносило производној моћи, образовање мора доприносити порасту стваралачког потенцијала личности, доприносећи промени позиције индивидуе међу људима и колективним достигнућима у свим сферама друштвеног живота. Друго, образовање треба да допринесе негирању и превазилажењу свих егалитарних система вредности у сагласности са оствареним цивилизацијским променама и вредностима нове планетарне културе која настаје са глобализацијом. Треће, хуманистичке вредности сваког друштва и културе треба да постану обавезни део новог типа образовања. Остваривање нове глобалне филозофије и стратегије образовања има за циљ развитак друштва и човека. Али, основне поенте тог образовања остварују се у контексту услова који су опредељени развојем конкретних друштава. Управо зато у каквим условима човек живи ти конкретни услови опредељују и дејство образовања на развитак личности, и могу утицати како позитивно тако и негативно. Идеја глобалног образовања има и практичне аспекте. Они се исказују не само у мобилности радне снаге, инвестицијама великог бизниса у образовању и комерцијализацијом управљања њиме и рушењем старих граница образовних институција и њиховом заменом новим и питкијим универзалнијим по свом обухвату и садржају, већ и смањењем улоге националног правног система у регулисању образовања. Ортодоксни национални правни системи и национална искључивост, како се указује, уступају место гипким принципима који више одговарају новој друштвеној реалности и новим стремљењима. Најзад, али не од мањег значаја је и промена која настаје, и треба да настане са глобализацијом образовања у односима ученика и учитеља (боље речено оних који се образују и оних који образују) у традиционалном психолошком приступу, како на личном тако и на институционалном плану, у правцу да тим односом доминира осећај партнерства. Нељудске друштвене вредности, догме и забране у тим односима треба да исчезну, а њихово место заузму нове хуманистичке, традиционалне и реалне вредности. Такви односи партнерства погодоваће лакшем прихватању конструктивних и позитивних идеја и

¹ Опширније видети: А. Н. Джуринский, *Развитие образования в современном мире*, Москва, „Владос“, 1999.

² Е. П. Менон, *Новая глобальная философия и стратегия образования*, у „Глобалистика – энциклопедия“, цит. издање, 197-198.

избегавању једностраних приступа. Осећај партнерства у образовном процесу допринеће не само осећању, већ и остваривању образовања, на неки начин, као заједничког истраживања, што ће се посебно одразити и на квалитет и образовања и истраживања. Тај квалитет ће бити утолико виши уколико се образовање уједињено (боље рећи прожето истраживањем), у већој мери ослања на упоредним међународним истраживањима и знању.

У расправама о глобализацији образовања незаобилазно је и питање образовања међународног усмерења,¹ „образовање међународног усмерења је потреба, пошто је планетарно схватање, чије прихватање је управо његов циљ, неопходно за решавање многобројних проблема који би, уколико се не приступи њиховом решавању на време, могли прећи неповратну тачку“.² У разматрању тог питања треба имати у виду указивања у извештају УНЕСК-а *Образовање-скривена ризница* (1996) да су супротности које доноси 21. век, и у чијем решавању треба да допринесе образовање: супротност између локалног и глобалног, супротност између универзалног и индивидуалног и супротност између традиције и савремености. Уз то указано је да човек уколико жели да успе у животу мора непрестано да учи, па се учење јавља као учење за знање, учење за рад, учење за заједнички живот и учење за постојање. Учење за заједнички живот представља стицање сазнања о другима, сагледавање и уважавање њихових потреба. У образовном процесу треба да се стекну сазнања да је људска заједница спектар различитости: расних, верских, националних, културних, етнoлошких и других. Зато сви треба да живе, не једни поред других, већ једни са другима. Образовање треба да помогне појединцу не само да се самоостварује, већ да схвати да он и његове групе у којима се остварује припадају и „светском друштву“ светској заједници. У овом смислу треба схватити и указивање да је наша судбина као врста коначно постала судбина свих. Солидарност међу људима, међу народима, међу државама није више само препорука, него се претворила у услов нашег опстанка. Образовање треба да хитно преузме задатак преношења свести о таквом осећању на нове генерације.³ Образовање међународног усмерења захтева проширивање садржаја постојећих наставних предмета (историје, географије, књижевности, уметности, страних језика) а можда и увођење нових наставних предмета, нпр. глобалистике, као и увођење нових облика остваривања програмских образовних садржаја. Наставни садржаји и облици њиховог остваривања треба да буду у функцији „међу-

¹ Опширније о овоме аутор је писао у раду: *Глобализација и образовање међународног усмерења*, Београд, Зборник радова „Педгошка реформа школе“, 1999, стр. 90-97.

² Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. издање, стр. 90-96.

³ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 152.

народног разумевања и сарадње, одржавања и развијања праведног мира, увођења социјалне правде, поштовања и примене права човека и основних слобода и уклањања предрасуда, погрешних схватања, неједнакости и свих облика неправде, који су препрека остваривњу ових циљева“.¹ Међутим, образовање међународног усмерења, као својеврсни израз глобализације образовања, није лако остварити. Постоји више проблема који отежавају његово установљење. Један од тих проблема је и распетост између „привржености локалним вредностима и планетарног приступа. Свака концепција образовања светског усмерења мора бити заснована на дубоком поштовању плурализма и разноврсности наших култура, наших уверења и историја...“² А то значи да „програми образовања светског усмерења морају обавезно водити рачуна о специфичном контексту у којем се примењују, а њихов се садржај не може круто одређивати према правилима важећим за све ситуације..., образовање светског усмерења мора одражавати изворну полифонију различитих култура.“³

У савременом глобализирујућем друштву у процесу стварања не само јединственог економског и политичког већ и културног пространства, индустрија учења (learning industry) има три велика светска модела: европски, амерички и азијски. Сваки од ових система има своје специфичности, али у условима глобализације имају и заједничка обележја, од којих су два од посебног значаја. Прво, у свима њима, поред општих система образовања, постоје и посебни системи образовања у великим индустријским и пословним системима, који треба да допринесу остваривању пословне политике. Ови системи образовања настају као последица чињенице да општи системи образовања нису директно повезани са парцијалним потребама великих привредних субјеката. Зато су субјекти формирали сопствене школе и универзитете.⁴ Друго, знање као динамичка категорија представља постојање система сталног учења и обуке. У контексту оваквог схватања и приступа знању и учењу, образовање кроз учење и обуке све више поприма карактер глобализоване активности и представља главни сегмент индустрије знања. У овом смислу се наводи као пример Немачко-син-

¹ Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. изд. стр. 48.

² „...Уједначавање и нормирање није жељени циљ. Не радимо на наступању „најбољег од светова“, насељеног алфама и гамама, како га је замислио Ol dous Haksli, већ на потврђивању достојанства и на остваривању личности сваког људског бића“ (исто, стр. 52).

³ Ибидем.

⁴ «Водеће компаније у свету имају своје сопствене школе и универзитете као што су нпр. *Моторола* и *Visney korporacija*. Исто тако, овај профил компанија има и јаке истраживачко-развојне центре. Као пример могу да се наведу IBM i Microsoft које захтевају нова умећа и тацитна знања.» (В.Р. Милачић, цит. дело, стр. 250).

гапурски институт (NSI) као «фабрика учења» коју су формирали Дирекција за економски развој Сингапура и немачка Агенција за техничку кооперацију. «Циљ овог пројекта био је да обучи класу техничара и средњи слој менаџера у домену производних технологија...»¹ Међутим, ових неколико запажања о три модела индустрије знања (и учења) нису довољна да се сагледају како промене у сваком од њих, тако и њихових међусобних односа, са становишта не само глобализације образовања, већ и са становишта стварања «светског», «глобалног» друштва и не само сусретања већ и сукоба цивилизација у његовом настанку и оформљењу јединствене планетарне цивилизације.

Са становишта глобализације образовања посебну пажњу привлачи, и захтева, свестраније разматрање настојања за стварањем јединственог образовног пространства у Европи. Тај процес отпочео је својевременом интеграцијом држава западне Европе, и пратио, или претходио тим интеграцијама све до стварања Европске Уније, и наставио у оквиру ње, са аспирацијом, или тенденцијом, да се прошири на цело европско подручје. У оквиру овог процеса усвојено је више докумената о образовању, од којих су значајнији: Иновације у основној школи (1988); Препорука генералног секретара Европског савета (1989); Европска димензија образовања: образовна пракса – према учењем друштву (1995) и Болоњска декларација (1999). Усвајањем болоњске декларације под називом Европска зона високог образовања, у основи је заокружено нормативно уређење глобализације образовања у Европи, од основне школе до универзитета. То уређивање представља постепен и вишегодишњи процес међународног договарања и усаглашавања, посебно кад се ради о стварању Европске зоне високог образовања. У овом погледу од посебног значаја су Сорбонска декларација о хармонизацији структуре европског система високог образовања (1998) и документ Европске универзитетске асоцијације Трендови у европским образовним структурама. У Сорбонској декларацији Трендови у европским образовним структурама је указано да Европа улази у период великих промена у образовању и условима рада и период диверзификације смерова професионалних каријера, тако да образовање и доживотно учење постају неопходност.² У закључцима Тренодови у европским образовним структурама, указано је на значајне разлике у структурама европских програма и академских звања, али се не говори о њиховој хармонизацији, већ о активностима које могу допринети неоп-

¹ «...Овај модел је копиран у Малезији, Бразилу и другим земљама. Ова Агенција је више бизнис него школа, са пуним радим временом за обуку у практичним пословима» (Ибид, стр. 251).

² В.И. Жуков, *Универзитетско образование: история, социология, политика*, Москва, Академический Проект, 2003, стр. 232-233.

ходној конвергенцији и већој транспарентности квалификационих структура Европе.¹ Подржавајући опште принципе Сорбонске декларације, потписници Болоњске декларације сагласили су се да до 2010. године раде на формирању европске зоне високог образовања и њено промовисање широм света. У том контексту је договорено: стварање система лако разумљивих и упоредивих академских звања: развој система базичног образовања у два круга школовања бечелор (који трба да одговара захтевима европског тржишта радне снаге) и мастер који води докторском звању; успостављање система кредита и преноса бодова, чиме би се омогућила мобилност студената; учешће наставника и сарадника у европским истраживањима. Речју, срж Болоњске декларације чини: увођење високошколског образовања у два круга; увођење система кредита; осигурање контроле квалитета образовања; проширење мобилности наставника, сарадника и студената и побољшање услова запошљавања младих стручњака.²

Усмеравање и (правно, међудржавним уговорима) уређивање образовања у Европи, тј. стварање јединственог европског образовног прстора представља, на неки начин, сегмент глобализације образовања, али са тежњом изграђивања европског културног идентитета. У вези са овим поставља се неколико питања, од којих су два од посебног значаја. Прво, ако процес глобализације има за последицу стварање јединственог не само економског и политичког већ и културног пространства, у ком смислу се «европски културни идентитет», и зашто, издваја из тог заједничког (планетарног) културног пространства. Одговор на ово питање садржан је у схватању да глобализирајући свет треба да буде уређен («нови светски поредак») под скутом једне једине и најмоћније силе САД (а Француска је само део тог и тако уређеног света. А САД настоје да поред привредне, доларске, војне и технолошке надмоћности настоје «да то допуне и неком врстом цивилизацијске, идеолошке хегемоније «америчким начином живота» (*american way of life*). Овај појам подразумева не само начин живота, потрошњу, већ и, индустрију културе». Главни циљ америчке културе лежи у уништавању европске културе».³ Из овог, и оваквих, указивања произилази да изграђивање европског културног идентитета треба да допринесе одбрани традиционалне европске културе, и преко јединственог европског обра-

¹ В.И. Жуков, *Универзитетское образование: история, социология, политика*, Москва, Академический Проект, 2003, стр. 233.

² Опширније о овоме видети: В. И. Бапојенко, *Болонский процесс*, Москва «Логос», 2004 и А.Ю. Мельвиц (глав. Ред.) «*Мязкий путь*» *вохождения российских вузов в болонский процесс*, Москва, Олна-Пресс, 2005, стр. 15-73.

³ Бернард Рабел, *Последица превапитавања Немаца*, НИН, 2992/28.12.06, стр. 28/12(о6) НИН/101.

зовног система, и јачању Европе, као политичког субјекта и њеног односа према другим државама, а пре свега оним моћнијим, на основу њихове економске и војне моћи.¹ Друго, треба одговорити и на питање како изграђивати европски културни идентитет, укидањем националних културних идентитета, националних култура, њиховим утопљивањем у заједничку европску културу, европски културни идентитет, или очувањем тих култура. Будући да разноврсност култура представља израз стваралачке моћи људског рода и израз самобитности пјединих народа, то очување разноврсности култура од културне једнообразности², представља основу одговора на ово питање,³ и оформљење европског културног идентитета треба да изрази и полифонију различитих култура. У овом смислу треба разумети и схватање да светска култура (европски културни идентитет) може бити само сума различитих култура, а не нека аморфна маса утопљена у један заједнички котао, и одлучујућу улогу у европском културном идентитету морају имати европски народи.⁴ То треба имати у виду и кад се успоставља, и развија, јединствен европски систем образовања, јер системи образовања појединих држава део су и националне традиције, као значајне компоненте националне културе. Управо зато настојање европског система образовања, уједначавањем организације образовних институција, њиховог режима рада и наставних програма, на основу докумената које смо поменули, нису општеприхваћена од неких средина у европским државама, јер се схватају као атак на традиционалне националне образовне системе, на образовну традицију, посебно ако се то доживљава и као управљање образовном националном политиком од стране других земаља. У овом погледу интересантно је и запажање о процесу глобализације, тачније европеизације нашег образовања. У овом смислу је указано да „ми запажамо не само оне који просто не могу а да не порекну Европу, како би могли да прихвате и уздижу национално, већ и оне који у обезвређивању сопственог виде најбољи начин одбране свог европског и западњачког опредељења. Наши критичари свега националног не би били то што јесу кад би ономе што поричу признавали вредност у било којем облику, па према томе, чак и у оном историјском“.⁵

¹ О садашњем стању Европе видети: Урлик Бек, *Моћ против моћи у доба глобализације*, Загреб «Школска књига», 2004, стр. 297.

² Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. издање, стр. 47.

³ О овоме видети и рад аутора: *Глобализација и проблеми очувања националног културног идентитета*, Ниш, «Теме», 1-2/2000, стр. 37-45.

⁴ Бернард Рабел, цит. рад. стр. 103.

⁵ Јован Аранђеловић, *Европски и национални идентитет (у културном кругу и хибридном идентитету)*, Крушевац, зборник крушевачке Филозофско-књижевне школе, 2005, стр. 21.

8. Од многих супротности које постоје у глобализирајућем свету, две су супротности у непосредној вези са глобализацијом образовања, и чијем решавању она може допринети. Прво, од тих супротности је супротност између универзалног и индивидуалног (која се испољава између прихватања глобализације света и очувања личне самобитности-личног интегритета и културног интегритета свог народа). Друга супротност, супротност између традиције и савремености (која се испољава у потреби прилагођавања новом времену, новим односима у глобалном друштву и потребе за очувањем сопствених корена, свог историјског развика). И једна и друга од ових супротности се испољавају кроз постојање, сучељавању (а често и сукобљавању) више разноврсних култура у глобализирајућем свету. „Разноврсност култура је – каже Колаковски – очигледно и несумњиво и то је добро. Та разноврсност је увек била стваралачки избор и поред свих конфликта и ратова“.¹ Али, са глобализацијом, захваљујући, снажним и до сада непознатим техничким средствима друштвене комуникације дошло је до интензивног „додира“ посебних (националних) култура које се сукобљавају и прожимају, тако да је опстанак националних култура угрожен на више начина. Међутим, наметање једнообразности културе, макар да се врши и под видом модернизације са цивилизацијског становишта није прихватљиво. Различитост култура, како је већ указано, представља веран исказ човека – ствараоца, *homo sapiens* и сваки народ има право да развија и сачува своју културу², као израз своје самобитности и свог идентитета. У овом смислу је и указивање да је један од кључних проблема који треба решавати у 21. веку очување различитости култура од културне једнообразности.³

У условима глобализације, посебно глобализације културе и глобализације образовања у свим облицима његовог остваривања, да би се сачувала културна разноврсност, потребно је сачувати две битне компоненте сваке посебне културе (и националног идентитета): традицију и језик. Традиција је процес преношења, предавања и одржавања идеја, вредности и модела понашања, усмено и писмено с генерације на генерацију.⁴ То је својеврсни облик колективност памћења и широко распрострањен историјски облик понашања људи⁵, то је садашњост у

¹ Ристо Тубић, *Плурализам мишљења*: Лешек Колаковски, Јованове трубе апокалипсе (интервју) Београд, Политика – додатак Култура уметност наука, 38/I, субота 30.12.2006, стр. 4.

² Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 70.

³ Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. издање, стр. 47.

⁴ Илић, В. *Традиција*, у *Енциклопедији политичке културе*, Београд, „Савремена администрација“, 1993, стр. 1204.

⁵ Коковић, Д., *Култура и уметност*, Нови Сад, Академија уметности, 2000, стр. 118.

којој живи прошлост. Традиција је ослонац одакле се наставља свакодневни живот, и у исто време, „део тог живота, начин његовог укупног остваривања и довршавања“.¹ Управо зато може се рећи да традиција није једном за свагда дата, већ се изнова успоставља напорима нових генерација.² У овом смислу треба схватити и указивање да традиција „није само оно што је издржало промену на вековним искуствима људи већ у одређеној мери представља и људску потребу која крчи себи пут до људских срца тиме што их у исти мах ослобађа и заробљава.“³ Језик је средство општења међу људима, али и израз развоја културе једног народа, његовог умећа и стања духа. Као што постоји биолошка разноврсност, тако постоји и језичка која се испољава у мноштву језика. И као што би биолошка истоветност била погубна за људску врсту, тако би и језичка истоветност била погубна за људску врсту, водила би не само језичкој јединствености, већ и психолошкој и културној једноличности.⁴ У ствари, различитост језика (и култура) има свој основ у мислећем и стваралачком бићу човека, а њихова различитост представља веран израз човека – ствараоца, а „родни језик којим се води разговор о вредности живота, то је унутрашња музика“.⁵

Међутим, са глобализацијом долази не само до економске и политичке, већ и културне глобализације, која се испољава и у потискивању традиције и посебно језика појединих народа и нације, у корист фаворизовања тзв. великих језика (нарочито енглеског). Овој појави супростављали су се, не само тзв. мали, већ и велики народи. Тако је својевремено високи функционер Европске заједнице, Жак Делор, нашао за потребно да каже: „Ја једноставно желим да поставим питање мојим америчким пријатељима: да ли ми имамо право на постојање? Имамо ли право да сачувамо нашу традицију, нашу баштину, наш језик? Да ли одбрана слободе укључује и напор сваке земље да користи аудиовизуелни простор, да осигура заштиту свог интегритета.“⁶ Овако постављено питање иницира и одговор. Наиме, они прихватају глобализацију и европске интеграције (па и европски образовни простор) немају намеру да се одрекну своје традиције, своје баштине, свет језика, речју своје културе, своје самобитности, свог идентитета. Глобализација, и посебно глобализација образовања не треба да противуречи

¹ Ђокић, Р., *Видови културне комуникације*, Београд, Факултет драмских уметности, 1992, стр. 117.

² Аранђеловић, Ј., цит. рад, стр. 30.

³ Ђурић, М., *Стихија савремености*, Београд, СКЗ, 1972, стр. 114.

⁴ Веселиновић, В.С., *Загађивање језика као дела животне средине*, Београд, зборник радова, „Еколошки проблеми градова“, 2004, стр. 480-491.

⁵ Садовничий, В.А., *Знание и мудрост в глобализирующемся мире фундаментальная взаимосвязь науки и философии*, Москва „Высшее образование сегодня“, 2005, стр. 20.

⁶ Милачић, Р.В. цит. дело, стр. 244.

праву на очување посебних култура. Али, заштиту и очување посебних култура не треба „схватити као одсуство еволуције или прилагођавања динамици културе „планетарног света“.¹ Зато је неприхватљиво у оформљењу европског културног идентитета и јединственог европског образовног система стварање раскорака између бриге за очување националне културе и окренутости према Европи.² У ствари, глобализација образовања, па и стварање европског образовног система не треба да представља разарање образовних система појединих народа и држава, већ њихово осавремењавање. Јер, како се указује подређивање и препуштање иностраном, одваја од оригиналности, а не доноси универзално. „Образовање пружа идеални оквир спајања тог двоструког захтева очувања, обogaђивања и ширења културних добара прошлости и прихватање највреднијих доприноса других култура“.³ Ову могућност усаглашавања посебног и универзалног у развоју културе коју пружа образовање, треба имати у виду кад се испољавају и остварују поједини облици глобализације образовања, како би се избегло супротстављање тој глобализацији⁴ која може предствљати и допринос како развоју посебних култура тако и планетарној култури глобализирајућег света. Јер „љубав према националном наслеђу – обичајима, умотворинама, религији, историји, јунацима и митовима, језику, музици –није сметња да се остваримо према вредностима савремене цивилизације и културе“.⁵

9. Патриотизам као социјално-политички и морални принцип који изражава осећај љубави према отаџбини, уважавајући њене интересе и историјску прошлост свог народа, односећи се пажљиво према споменицима и национално културним традицијама захтева ново промишљање у условима глобализације и глобализације образовања. Јер, патриотизам је (до сада) схватан не само као снажно осећање према припадности свом народу и домовини, већ и као спремност да се своја делатност усклади са интересима домовине, и интереси домовине, ако је потребно, ставе изнад сопствених интереса.⁶ Али, исто тако то се осећање заснивало „на историјским условима из којих се формира свест о припадности одређеној заједници, свом народу и својој домовини.“⁷ Са етичко-хуманистичке тачке гледишта патриотизам је схватан, и схвата се као једна од форми усаглашавања личних и друштвених интереса, и на

¹ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. изд. стр. 87.

² Јован Аранђеловић, цит. рад, стр. 29.

³ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. рад, стр. 83.

⁴ У овом смислу треба схватити и указивање да „приступање Европској унији треба разликовати од позападњавања. Стављање знака једнакости између ових поступака је недопустиво и штетно“ (Јован Ђорђевић, цит. рад, стр. 29.).

⁵ Бабић, Д.: *Вредност минулих векова*, Београд, „Политика“, бр. 43 (4.2.2006, стр. 3.

⁶ *Енциклопедија образовања*, Београд, „Савремена администрација“, 1989, стр. 172.

⁷ *Политичка енциклопедија*, Београд, „Савремена администрација“, 1975, стр. 223.

одређен начин представља сједињавање човека и отаџбине, праћено осећањем гордости због припадања отаџбини и спремношћу да се за њу жртвује.¹ Развијање овог и оваквог патриотизма био је задатак образовања (и васпитања), па је у том смислу и поклањана мања или већа пажња патриотском образовању у образовном систему.

Са глобализацијом мењају се услови у којима се формирала патриотска свест – свест о припадности одређеној заједници. Настаје „глобално“, „светско“ друштво у коме постоје светска и међународна заједница. Политичком глобализацијом ограничава се или укида сувереност националних држава, иако је она била стуб остварених интеграционих процеса² и развија свест да су људи грађани не само појединих друштава (држава) већ и припадници светске заједнице, да су грађани света. У овој ситуацији „национално партнерство пуца“³, и настаје потреба новог савременог промишљања патриотизма у контексту односа национална држава – глобализација и национална држава – међународна заједница.⁴ У сагледавању и разумевању односа глобализација – државе треба поћи од чињенице да економска глобализација изражена кроз концентрацију капитала у великим транснационалним корпорацијама и банкама, уз развој глобалног комуникационог система, изван контроле појединих држава и њихових влада, уз постојање међународних институција и споразума, води, поред осталог, ограничавању или укидању суверенитета појединих држава. У ствари, „догађа се креативно самоуништење „легалног“ устројства света којим владају националне државе“⁵ У ствари са економском настаје и политичка глобализација, оне се на одређен начин прожимају што се исказује настанком политичког пространства са многим противуречностима између држава, савеза и региона којима припадају. У таквим условима долази до потискивања тржишних односа корпоративним меркантилизмом, а приватне институције и њихови представници управљају друштвеним развојем.⁶ У оваквој ситуацији „национално се гледиште доводи у питање и процесима унутрашње глобализације националнодржавних искуствених простора. У томе значајну улогу има одвајање људских права од грађанина једне државе и каријере које су последице неједнакости одвајају се од националних компоненти. Све

¹ *Российская педагогическая энциклопедия*, Москва, Научное издательство „Большая российская энциклопедия“, 1999, стр. 109-110.

² Мацнер, Е.: *Монополарни светски поредак*, цит. рад. 84.

³ Бек, У.: *Моћ против моћи у доба глобализације*, цит. изд. 116.

⁴ Опширније о овоме аутор је писао у раду: *Глобализација и патриотско образовање*, Београд, Српска политичка мисао, 1-2/2006.

⁵ У. Бек, *Моћ против моћи у доба глобализације*, Загреб, „Школска књига“, 2004, стр. 14.

⁶ Н. Чомски, *Светски поредак – стари и нови*, Београд, Студентски културни центар, 1998, стр. 273.

ово утиче на осећање припадности друштвеној заједници, или друштвеним заједницама па у том контексту утиче и на патриотизам као социјално-политички и морални принцип.

Глобализација, економска и политичка, доводи до ограничавања суверенитета појединих (националних држава, али не треба очекивати (или не бар у скорој будућности) њихово укидање и стварање наднационалних држава. Државе су друштвене групе у којима се не остварује само политичка власт. У њима се, у мањој или већој мери, остварују одређене социјалне функције, чије остваривање често изражава и специфичност развоја народа који у њима живе. Људи их доживљавају као социјалну средину у којој осећају одређену сигурност, исказујући посебаност своје културе и своје личности. Тако оне остају фактор идентитета већине људи, без обзира ко им је послодавац: национална или транснационална компанија. Суверенитет тих држава које људи тако доживљавају ограничавају транснационалне корпорације и државе у којима се налазе њихове централе и разне међународне организације и институције, промотори и заштитнице неолибералног капитализма. У ствари, у условима глобализације (живе у („својој“) држави која се може означити као њихова „примарна“ домовина и у настајућем „светском друштву, које се може означити као њихова „секундарна домовина“. Живљење у „светском друштву“ не може послужити као аргуменат за непостојање патриотизма према „примарној домовини“. Ово тим пре, ако људи „светско друштво“, „секундарну домовину не осећају као заједницу која омогућава, или доприноси, остваривању њиховог идентитета и достојанства, а политичка глобализација се показује не само као смањење улоге националних држава, већ јачањем улоге неких снажних и моћних држава,¹ уз наметање политичких форми и идеја тих држава у просторствима света у којима до тада нису постојали, и то распрострањавање тих форми се врши често притисцима разних облика и без вођења, или недовољног вођења, рачуна о специфичностима развоја појединих држава, њиховој традицији и категоријалном систему вредности² Опстајање и постојање националних држава и у условима глобализације и њихово опстајање у светској и међународној заједници, што се одражава и на положај и осећања грађана у оваквој светској ситуацији тражи ново промишљање патриотизма и патриотског образовања и васпитања. У том промишљању треба поћи од сазнања да је патриотизам трпео трансформације и да представља модернији израз праисконске везаности човека за заједницу. „То је по правилу заједница етничког порекла, али може бити и заједница стварног живота с људима

¹ Мацнер, Е, цит. дело, стр. 145.

² Данило Ж. Марковић, *Социологија и глобализација*, цитирано издање, стр. 16-17.

друге етничке групе која се прихвата као своја „нова домовина“.¹ У овом смислу треба схватити и указивање на разлику између „ми“ и „они“. „Ми“ је сазнање о својој етничкој заједници, држави којој свако од нас припада. „Они“ – то су људи који припадају другој етничкој заједници, којој не припадају „ми“. Дистанца између „ми“ и „они“ је дистанца разлика међу културама.² Међутим, патриотизам као израз осећања љубави и припадности својој заједници (држави) не треба схватати као израз осећања да се свој народ схвата супериоран у односу на друге народе, већ као израз солидарности према суграђанима са којима се, на основу припадности истој држави, а најчешће и истој етничкој групи идентификујемо. Јер, „патриотизам се не гради на одузимању вредности другима. Национални идентитет, националне вредности и наслеђе могу да се вреднују само кроз ... дијалог и контакт са другим културама“.³ У ствари, схватање и развој патриотизма у условима глобализације треба усагласити са друштвеном реалношћу, са потребом усаглашавања националне и космополитске политике, у смислу да је национална политика више националнија и успешнија што је више космополитскија,⁴ уз очување разноврсности култура, једног од неопходних услова успеха у усавршавању и прогресу друштва.⁵ Зато развијање патриотизма не противуречи глобализацији, али својеврсна је одбрана од једнообразности и може представљати допринос решавању несугласица у светској и међународној заједници у духу културе мира.⁶ Развијање патриотизма је и потреба супротстављања схватањима глобалиста (мондијалиста) и „инструктора демократије који проповедају да су национални лаж и опсена које се треба ослободити по сваку цену. Јер, како је указивао Иво Андрић „Народ памти и препричава оно што може да петвори у легенду, све остало пролази мимо њега и без трага“.⁷ Овакво схватање и разматрање патриотизма, као социјално-политичког и моралног принципа треба да нађе своје место у образовним програмима и садржајима у процесу глобализације образовања и представља одбрану од ненаучног (и дилетантског) приступа патриотизму, по коме се патриотизам и патриотско образовање (васпитање) остварују

¹ *Политичка енциклопедија*, цит. изд. стр. 723.

² Садовничий, В. А., цит. ад, страна, 20.

³ Илијеску, Ј, *Интерграција и глобализација – румунско виђење*, Панчево, „Либертатеа“, 2003, стр. 30.

⁴ Бек, У., цит. дело, стр. 14.

⁵ Федерико Мајор, *Сећање на будућност*, цит. изд. стр. 47.

⁶ Шире о овоме аутор је писао у раду *Култура мира и патриотизам*, Ниш, зборник радова „Геокултура развоја и култура мира на Балкану“, *Институт за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу*, 2006, стр. 355-368.

⁷ Бабић, Д., цит. рад, стр. 4.

и одбацују у име, наводно глобализације (европеизације) и модернизације глобализације образовања.

10. Глобализацијом се ограничава суверенитет националних држава. Али оне и у условима глобализације опстају (постоје) макар и са ограниченим суверенитетом. Њихово постојање, поред осталог, показује да оне представљају вредност за појединце и да их грађани доживљавају као оквир свог сопственог опстанка, испољавања своје самобитности и очувања своје културе и свог националног идентитета.¹ У ствари, савремена држава показује велику флексибилност постајући значајан (скоро незаменљив) фактор остваривања успешне политике, па и образовне политике и у условима глобализације образовања. Наиме, будући да до глобализације образовања долази у условима неолибералне глобализације, глобализација образовања постаје предмет регулисања међународне заједнице (или, и, у њеном регионалном остваривању) то ангажовање националне државе у остваривању образовне политике постаје врло сложено и пуно разних противуречности. Међутим, националне државе све док постоје, макар и са ограниченим суверенитетом, будући да је знање (које се стиче образовањем) најзначанији развојни ресурс (и да без њега нема одрживог развоја) имају, и морају имати значајну улогу у конципирању и остваривању образовне политике. Ту њихову улогу не могу надоместити никакве, па ни тзв. невладине организације. Држава, са својим демократским органима и институцијама мора обезбедити да образовање доприноси развоју личности и супротстави се отуђењу и потискивању старих вредности, које компромитује и уништава снажна пропаганда², али и допринесе популарисању нових вредности које настају развојем друштва и афирмацији универзалних људских права, дајући допринос развоју нове универзалне цивилизације. У овом смислу треба схватити и указивање да ако се глобализација схвати као историјска трансформација то се у једном још неодређеном простору светске унутрашње политике укида разлика између националног и интернационалног, која је била битна за досадашње гледање на свет,³ па с тога постоји потреба критичког промишљања политички (национални) и космополитски реализам⁴.

¹ Зоран Обреновић, *националне државе и изазови глобализације*, зборник радова „Филозофија и друштво“, Београд, Институт за политичке студије, 2002, стр. 90-96.

² Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. изд. стр. 88.

³ У. Бек, цит. дело, стр. 9.

⁴ „Ако оно што је национално није више национално, а оно што је интернационално више није интернационално, онда политички реализам који је ограничен националним погледом постаје погрешан. На његово место ступа космополитски реализам чију појмовну логику моћи треба појмовно докучити...“ (Ибид, стр. 10).

Државе као заштитнице националне културе и националне самобитности треба критички да се односе према глобализацији образовања, у смислу да ли оно настаје као израз потреба да се рашире и усвајају у планетарном пространству нова научна сазнања и нове вредности, чије ширење и прихватање, представља допринос развоју личности појединаца и прогресу друштва, или као израз настојања да се образовање прилагоди (и развија) потребама носилаца неолиберализма за остваривање што већег профита, на уштрб образовних програма и садржаја за развој личности. У контексту оваквог приступа држава (демократска) као репрезент и заштитник интереса свих грађана треба критички да промишља и односи према врстама и нивоима образовања и образовним садржајима којима се остварују у условима глобализације образовања. У овом погледу посебан значај има критичко промишљање између тежње за што ужом специјализацијом у образовању (која пружа већу могућност за профитабилнију економску делатност) и општег образовања неопходне претпоставке за развој личности појединца¹ који представља основ прогреса у будућем развоју друштва. Управо зато постоји потреба ширег разматрања, са филозофског и цивилизацијског становишта, да ли специјализација знања потискује његову ширу културолошку основу и које су последице тога. У тим расправама треба тражити и одговор на питање да ли специјализација знања нужно потискује широку културолошку основу образовања, посебно у условима његове глобализације. У ствари, држава има значајну улогу у уређивању образовног система, као своју социјалну функцију (као и у осталим друштвеним делатностима – здравству, култури и сл.) Пре свега она треба да обезбеди остваривање права на образовање, које постаје универзално право у глобализирајућем друштву, почев од права на основно образовање (ликвидацију неписмености) до стварања услова за развој највиших облика образовања који су претпоставка за развој научних истраживања. Јер, „знања“ су била, јесу и биће плод слободног трагања, безграничног испитивања и необуздане маште.² У условима неолиберализма и глобализације образовања овакво усмеравање развоја образовања не може се остварити само деловањем тржишта и дерегулацијом образовања од стране државе. Искуство показује, како је рекао један стручњак светске банке „све се више види да државе имају потребе за тржиштем, али и тржишта такође имају потребу за државом.”³

¹ У овом смислу једно указивање, кад се расправљало о филозофији живљења гласи: „људи који савршено владају само једном облашћу људског знања су несрећници, јер никад нису осетили чари океана широког образовања и малих знања (Момчило П. Ђорђевић, *Срећа је не бити генијалан*, Београд, НиН, 12/10/06).

² Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. издање, стр. 289.

³ Владимир. Р. Милачић, цит. дело, стр. 221.

Држава посебно не може да препусти образовање на највишем нивоу тржишту, пошто то образовање представља национални интерес као претпоставка брзог привредног и друштвеног развоја. Зато држава треба да обезбеди да та настава обухвати најспособније „независно од њихових економских могућности, и да, пре свега буде у складу са друштвеним потребама и осведоченим склоностима“.¹

Међутим, било би више него претенциозно да се однос државе и образовања (глобализирајућег) сведу на ова два указивања. Сагледавање и објашњење овог односа захтева много шири и свестранији приступ. У том приступу треба полазити са филозофског и социолошког становишта, а не са класично педагошког и дидактичког становишта (мада и за ово становиште има места, на одређен начин у проучавању глобализације образовања. У ствари, ових промишљања на педагошко-дидактички приступ не омогућавају у потпуности сагледавање односа државе и глобализације образовања. Да би тај однос био објективно сагледан и научно промишљен, поребно је имати у виду две промене које се дешавају у држави, и на неки начин умањују могућност да држава има значајну улогу у промишљању и осмишљању глобализације образовања. Једна од промена изражава се у смањењу социјалне функције државе чиме се обесмишљава држава благостања. „Глобализација финансијских тржишта обесмислила је државу благостања која се појавила после Другог светског рата, зато што људи којима је потребна мрежа социјалне заштите не могу да напусте земљу за разлику од капитала.“² Друга промена се исказује кроз тенденцију регионализације државе „У ситуацији дугорочне стагнације и државне кризе, идеја регионалне аутономије постаје врло примамљива политичка платформа. Ерозија постављених циљева и немогућност националне државе да их испуни, отежана додатно глобализацијом и интеграцијом, управо одговара тежњама за регионализацијом. Програми ЕУ, као што је „Европа региона“, потенцијално доприносе социоекономском контексту који храни идеје о дезинтеграцији националних држава.“³ У ствари, с једне стране обесмишљавање националне државе као државе благостања глобализацијом финансијских тржишта, и с друге стране њена дезинтеграција регионализацијом, смањују њену могућност да битније (одређујуће) утиче на образовање, поготову ако се врши, или је извршена његова глобализација. У таквој ситуацији, неке друштвене организације, па и невладине организације, под изговором демократизације (и модернизације, настоје да битније утичу на образовање, почев од правне регулативе па до наставних планова и програма. При том често се из

¹ Федерико Мајор, *Сутра је увек касно*, цит. изд. стр. 291.

² Г. Сорош, *О глобализацији*, Београд, „Самиздат Б92“, 1993. стр. 4.

³ Е. Маснер, цит. дело, стр. 84.

образовних садржаја изоставља упознавање са битним компонентама националне културе, тј. чиниоцима националне посебности и самобитности. То је често пропраћено образложењем да се тиме остварује образовна аутономија у односу на државну, тј. изузима правно уређивање образовања из надлежности државе, и да то одговара циљевима које треба подстаћи образовањем. Међутим, однос образовање-држава је врло сложен и немогуће је његово поједностављено објашњење. Наиме, с обзиром на значај знања (и образовања којим се знање стиче) за развој друштва и појединца (у смислу њихових развоја као личности, није потребно, а може се рећи ни могуће негирати улогу државе у развој, образовања, поготову са његовом глобализацијом. Иако је могуће о тој улози имати различита схватања, не треба порицати обавезу државе да обезбеди финансирање образовања и њено право да од образовних институција и њихових научно-педагошких колектива затхева одређен број и профил стручњака потребан за друштвени развој. Међутим, без обзира које се становиште прихвата у одређивању односа држава-образовање, посебно у условима његове глобализације, у сваком, случају полазећи од тог становишта треба критички промишљати, и промислити реформе националног образовања, у контексту посебности сваке националне државе и циљева њеног развоја.

Danilo Ž. Marković, PhD

GLOBALISATION AND EDUCATION

Summary: This paper is about basic forms and issues of globalisation in education. Starting from the point of perceiving globalisation as a process of forming a unique planetary, economic, political and cultural area in the conditions of domination of neoliberalism and world capitalism, globalisation in education is defined and forms of its expression are discussed. This approach demonstrates the influence of this kind of education on expression and preservation of patriotic education and the role of the state in realisation of the educational system.

Key words: globalisation, global society, neoliberalism, world capitalism, identity, patriotism.

Никола Поткоњак,
Редовни члан Српске академије образовања
Београд

БЕЗ ФИЛОЗОФСKE ЗАСНОВАНОСТИ ПЕДАГОГИЈА НЕ МОЖЕ БИТИ ПОЛАЗИШТЕ ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: *Педагогија је и у нас и у свету у последњим деценијама прошлог и у првим годинама овог 21 века покидала своје везе са филозофијом (било ког правца) и лишила себе саму могућности да каже шта је права природа човека и његовог васпитања, шта могу бити и јесу идеали, циљеви и задаци васпитања, какви су односи између индивидуализације и социјализације у васпитању, лишила је себе правих одговора на бројна гносеолошко-епистемолошко-методолошка питања.*

Кључне речи: *педагогија, филозофија, идеали и циљеви васпитања, индивидуализација и социјализација.*

Природно је очекивање да педагогија, чији је предмет васпитање (а ја под тим увек подразумевам и образовање), буде једно од полазишта промена у сфери свог предмета проучавања. Она би требало да осмишљава васпитање (образовање) на основу резултата својих и проучавања других наука, да критички оцењује постојеће стање на свим подручјима васпитавања младих и одраслих и да указује на могуће и пожељне правце мењања у циљу унапређивања васпитања у наредном периоду. Иако је то природно очекивати од педагогије, то се ипак не дешава аутоматски, само по себи, самим тим што је предмет педагогије васпитање. Да би се педагогија могла односити активно према васпитној пракси и бити једно од поузданих полазишта мењања и унапређивања те праксе, она мора да испуњава одређене услове. У овом прилогу ја ћу говорити само о једном, по мом убеђењу, веома важном таквом, данас, мање-више, напуштеном услову – о филозофској заснованости педагогије.

Када се педагогија у прошлости бавила стварним и суштинским питањима васпитања (тима и образовања), када је изграђивала целовиту концепција васпитавања човека на свим узрастима и на свим подручјима

развијања човекове личности, када је теоријски и научно разматрала битна питања васпитања – она је тада била једно од полазишта, а то значи један од иницијатора, носилаца и усмеривача промена у васпитању, његовог сталног мењања и унапређивања. Чим се педагогија престајала бавити суштинским питањима васпитања, теоријским заснивањем целовите концепције васпитања човека, чим је бежала од тражења суштинских одговора и о себи самој и о свом предмету – васпитању, она је саму себе деградирала као теорију и науку о васпитању, преузимала је на себе улогу тумача концепције васпитања настале изван ње, сводила је себе на тражење практичних и практицистичких решења за конкретна питања васпитања која су јој наметана споља, за концепцију васпитања у чијем формулисању и изграђивању сама није учествовала. Таква педагогијса, сасвим разумљиво, није могла бити полазиште промена у васпитању и образовању.

У пар последњих деценија прошлог и ово неколико година 21 века педагогија, не само у Србији већ и знатно шире, престала је да се бави суштинским питањима васпитања, престала је да учествује у конституисању целовите концепције и система васпитавања савременог човека. Због тога се и догодило да је педагогија данас некако скрајнута, запостављена, у најбољем случају сведена на вештину (дакле, није ни теорија, ни наука), чији је основни задатак да само предлаже најефикаснија практична решења за конкретне проблеме и дилеме данашњег васпитања/образовања. Због тога се данас педагогијом све мање баве иоле озбиљнији теоретичари и научници, прави стручњаци и за васпитање и за педагогију. Тако је у свету, тако је и код нас. Ми смо од веома идеологизиране дошли до веома практицистички конципиране не/педагогије. Слично је и у осталим земљама транзиције.

Логично се поставља питање: чиме се то савремена педагогија не бави или се бави мање на прави начин, шта је то што је довело до њеног занемаривања и деградације, до довођења у сумњу њеног теоријског и научног карактера, па и потребе да педагогија постоји као таква?

Поменућу у овом прилогу само неколико таквих суштинских питања васпитања (и образовања), којима је педагогија готово престала да се бави, без могућности да их подробније анализирам.

У основи свега, како ја видим проблем, лежи однос педагогије према филозофији.

У прошлости педагогија је била део филозофије. Па и онда када се (у 19 веку) диференцирала од филозофије у посебно научно подручје (захваљујући великим делом немачком филозофу Имануелу Канту, а посебно немачком педагогу Ј. Ф. Хербарту), педагогија доста дуго времена није кидала своју повезаност са филозофијом. Та повезаност не само да је природна и нормална, већ је за педагогију и неизбежна. По

својој филозофској заснованости педагогија, је, сасвим оправдано, често добијала и свој назив – томистичка, теолошка, рационалистичка, хуманистичка, прагматистичка, идеалистичка, материјалистичка, аналитичка и сл.

Од Антике до најновијег доба педагошким питањима бавили су се најпознатији филозофи. Класици педагогије никада нису крили своја филозофска полазишта. Напротив, веома су их наглашавали. И добро је што су тако чинили. Стваралачки педагошки осмишљавајући та своја филозофска исходишта, прихватајући критички филозофски начин мишљења, они су и постајали камени међаши у историјском развоју педагогије.

Може се рећи да је последњи велики филозоф и педагог, обједињени у истој личности, био амерички теоретичар Џон Дјуџи (1859-1952). У 20 веку међу познатим филозофима само су двојица, колико ја знам, писали и дела из педагогије. Реч је о двојици Енглеза, филозофу и јавном раднику Берtrandу Раслу (1872-1969), који је написао два дела о васпитању (*On education*, 1926 и *Education and social order*, 1932) и филозофу и математичару Алфреду Вајтхеду (1861-1947), који је написао дело о циљевима васпитања (*The aims of education*). Ни један ни други, међутим, нису својим радовима, за разлику од Џ. Дјуџа, много утицали на педагошку мисао ни у Енглеској ни ван ње.

Током 20 века било је више мање познатих теоретичара који су полазећи са различитих актуелних филозофских основа, настојали да размотре и расправе нека питања васпитања. По тим основама њихове схватања су означавана као перениалистичка, егзистенцијалистичка, есенцијалистичка и сл.

Када је реч о осталим филозофским правцима (феноменолошки, неопозитивистички, аналитички, критички – да само њих поменем) није ми познат ниједан филозоф, ниједно темељније дело посвећено васпитној проблематици са тих филозофских основа.

Чак ни у марксистичкој филозофији, која је током 20 века имала бројне представнике (у извесној мери различите међусобне оријентације), ретко да се понеко, и то више узгред, бавио и педагошком проблематиком (код нас је то највише чинио Вуко Павићевић, мање Михајло Марковић, и још мање Гајо Петровић, док остале та питања нису интересовала).

Можда треба овде додати да су на основама “критичке филозофије,” током друге половине прошлог века, неки теоретичари покушавали не да изграђују одређену педагошку концепцију, већ су негирани и саму потребу педагогије (талас тзв. “црне педагогије”), да негирају чак школу и потребу друштвене организованости васпитања

(теорије о тзв. “разшколавању”, “десколаризацији” друштва, “укидању школа” и сл.).

Једини изузетак од реченог током 20 века су, без сумње, тзв. “религијске педагогије”, пре свега читави системи католичке и протестантске педагогије, затим знатно мање концепције јудаистичког васпитања, чему се у најновије време придружују и исламистичке концепције васпитања, за којима видно заостају концепције васпитања на основама православља.

Постоји више разлога који су довели до кидања веза између педагогије и филозофије у протеклом периоду. Поменућу неке од њих.

Први: амерички практицизам и прагматизам, који су дубоко захватили васпитање, чему је пресудно допринео веома утицајни теоретичар Џон Дјуџи својом педагошком концепцијом која је садржавала могућности за веома различита полазишта (не само у САД, већ и знатно шире), оставили су дубоког трага и у васпитању и педагогији (Дјуџи је међу првима престао да користи и сам назив “педагогија”, што је широко прихваћено у Амерци и остало до данас). Иако је Џ. Дјуџи веома много критикован и у САД и у другим земљама, он је вршио огроман утицај – и позитиван и негативан – на размишљања и поимање васпитања и педагогије и онда када се сматрало да је тај утицај престао. Тај утицај је стално добијао нове видове и данас као америчка, прагматистичка, тржишна и комерцијализована концепција васпитања и образовања, поготово у оквирима савременог глобализма, пресудно утиче на цео свет.

Други: на крају 19 и почетком 20 века једна велика група веома способних и даровитих психолога¹ почиње да се бави неким педагошким проблемима, односно неким психолошким феноменима веома значајним управо за педагогију: развој и особености деље психе, процес учења, памћење и заборављање, природа интересовања и мотивације, мишљење и његове развојне особености, мерење појединих психичких способности најпре интелигенције, а затим и многих других компоненти личности, и тсл. На тим подручјима дали су ти психолози изузетно велик допринос развоју и психологије, али и нових педагошких сазнања. Сви су они, међутим, и то скоро без изузетка, прихватајући позитивистичко-емпиристичку основу као једино могућу за заснивање психолошке науке, то становиште пренели и у педагогију, настојећи да заснују “науку о васпитању”. Посебно се при томе истицао значај експерименталне психологије.

¹ Да поменем неке: В.Лај (1862-1926), Е.Мојман (1862-1915), С.Хол (1844-1924), В. Штерн (1871-1938), Е. Торндајк (1874-1949), О. Декроли (1871-1938), Х. Валон (1879-1962), А.Адлер (1870-1937), Е. Клапаред (1873-1940), К.Левин (1890-1947), Л. Терман (1877-1956), Ж. Пијаже (1896-1980), Бине-Симон, Е.Шпрингер, М. Дебес, Џ. Брунер и др.

перименталне истраживачке методе, па је тако настала “експериментална дидактика” и “експериментална педагогија”. Управо таквим настојањима ти психолози су допринели кидању веза између педагогије и филозофије. Они нису били против филозофско-теоријских разматрања васпитања. Они су сматрали да то није предмет “науке”, да је то ствар “филозофије васпитања”. А то, по њима, нема много значаја за “науку о васпитању”. Ако педагогија жели да буде “наука”, она се мора ослободити своје “потчињености” филозофији, истицали су неки од њих. Они су допринели напуштању назива педагогија, и због тога што је тај назив био повезан са филозофијом. Уместо тога у употребу су увели термин “наука о васпитању” (касније у множини “науке о васпитању”).

Трећи: током 20 века постојала су два изразито тоталитаристичка режима у више држава (фашистички и социјалистички), који су битно утицали на карактер педагогије и управо на њену повезаност са филозофијом. Партије на власти у тим земљама потчинице су педагогију својој идеологији (извршена је дубока идеологизација и педагогије и васпитања). Основни задатак педагогије био је тумачење, објашњавање, “разрађивање” партијских и државних директива у области васпитања, доказивање њихове оправданости и исправности. Педагогија је не само идеологизована већ и дубоко политизована. За филозофско промишљање васпитања, посебно за критичко његово процењивање и оцењивање, у таквим условима није било ни потребе, ни могућности. То није било не само пожељно, већ није било ни допуштено.

Четврто: Кидању веза између педагогије и филозофије допринели су и промена положаја човека и нове човекове потребе настали у новим условима живота и рада изазваним научно-технолошко-информатичком револуцијом, а пре свега чињеница да се све почиње да посматра и процењује кроз тржишне услове рада. Још се није до краја сагледала права отуђеност човека у том новом окружењу и условима живљења, а дошло је до глобализације, која ствара, исто тако, неповољне услове за човеково испољавање као слободног људског бића. Отуђење човека од његове истинске суштине се без много милости, уз много красноречивости о правима и слободама тог истог човека, наставља и у наше време. Са таквим отуђењем човека долази неизбежно и до отуђења васпитања од човека. Васпитање добија нови смисао, циљ, задатке и значај. У њему нема много потребе ни места за филозофско-педагошко критичко осмишљавање ни човека ни његовог васпитавања. Педагогија у таквим условима нема потребе да се филозофски заснива ни по садржају ни по методу. А управо таква заснованост јој је, по мом мишљењу, данас потребнија него икад раније. Човек је данас веома угрожен као слободно, стваралачко људско биће. И васпитање, систем

институција и облика преко кога се оно остварује у једној савременој друштвеној заједници, уместо да човеку помажу да таквим постане, они му и те како у томе одмажу. Због тога сам ја у једној својој расправи и констатовао да 20 век није био ни век детета ни век педагогије.

Не упуштајући се овде у одређивање различитих филозофија, у разлике које постоје међу њима и у прошлости и данас, у одређивање полазишта различитих филозофских концепција и праваца, не опредељујући се ни за један од њих, што се испољава и у педагогији заснованој на тим филозофијама, треба рећи да нема филозофије, као највише форме људског мишљења, која се не пита: шта је човек и која је његова људска суштина, како је настао човек као човек, која је његова мисија и судбина на овом свету, какав је смисао човековог постојања и деловања у свету који га окружује, шта је истина о човеку и како он сазнаје ту истину и о себи и о свом окружењу, какав је однос човека према окружењу (материјалном и духовном), према тековинама цивилизације, шта сваки човек може и треба да учини да то наслеђе, пре свега, прихвати на прави начин, а онда и обогати и усаврши. И да ту застанем.

Ако педагогија нема, односно ако не прихвата ниједно филозофско-антрополошко опредељење и одговор на управо постављена питања, онда педагогија губи своју суштину, губи своју душу. Како педагогија може да расправља о човеку ако не зна и не жели да зна шта је тај човек и као родно и као појединачно биће, шта он јесте и шта може, односно шта би требало да буде? Како педагогија може да расправља о васпитавању човека, а то значи о његовом равоју и оформљењу као људског бића и особене личности, ако не прихвата ниједан одговор о његовој људској мисији, о смислу његова постојања, о начину његовог одношења према окружењу (и природном и друштвеном)? Како педагогија може да расправља о васпитању ако не жели да зна оно битно о чиниоцима који делују на човека и усмеравају његов развој у одређеном правцу? Како може да расправља о васпитању ако не прихвата ниједан систем вредности, који чини основу поступања и понашања сваког човека и који би путем васпитања код сваког човека требало изграђивати? Како педагогија може да изграђује једну смислену и целовиту, човеку примерену концепцију васпитања, а то је њен основни смисао постојања, ако не зна и не прихвата одређене одговоре на суштинска питања о човеку?

Ниједна педагогија, ма како била замишљена ка “права”, екзактна и објективна “наука о васпитању”, чак и експериментално утемељавана, не може да одговори својој сврси ако нема своје филозофско полазиште, ако теоријски и стваралачки не промишља човека и његово васпитање у одређеном филозофско-антрополошком концепту.

То што сам рекао може се историјски и теоријски, али и чињенички показати и доказати као тачно, анализом више васпитних подручја и васпитних проблема којима се нужно мора да бави свака педагогија. Мислим, пре свега, на педагошко разматрање идеала, циљева и задатака васпитања, на разрешавање “вечите” педагошке и васпитне дилеме индивидуализација и/или социјализација у васпитању, односно на питање да ли смо за “педагогију есенције” или за “педагогију егзистенције”, односно за “трећу педагогију” (Богдан Суходолски) која би требало да превазиђе једностраности претходе две, мислим, даље, на бројна епистемолошко-гносеолошко- методолошка питања педагогије.

Педагогија не може да се не бави васпитним идеалом, циљем и задацима васпитања. То су примарна питања сваке педагогије. Она не може да расправља о васпитању ако не зна чему то васпитање треба да служи, у функцији каквог оформљавања човека и личности се оно налази. А на та питања педагогија не може одговорити без одређене филозофске заснованости.

Васпитање је, као уосталом и сваки људски рад, целисходна делатност. Човек настоји да својим радом постигне унапред постаљени циљ. Човеков рад губи смисао ако нема одређени циљ. Нема смисленог васпитања ако унапред није одређено, или бар назначено, какав се циљ жели тим васпитањем постићи. Историја, ни друштва ни васпитања, не познаје васпитање јавно одраганизовано и признато које није у себи садржавало и свој сасвим одређен циљ. Нема друштва које није током дугог историјског развоја васпитању које је организовало постављало одређени циљ и задатке, настојећи тиме да искаже какву личност човека жели да изгради. Вероватно је да такво друштво неће постојати ни у будућности. Због чега би нека друштвена заједница организовала васпитање, због чега би улагала средства у образовање и младих одраслих, због чега би ангажовала одређена средства, кадрове и време ако васпитањем не би желела да нешто постигне? То су чињенице, историјски потврђене, које није потебно посебно доказивати.

Сасвим друга је ствар, веома разумљива, што су васпитању у прошлости, што се васпитању данас, у различитим друштвеним и државним заједницама, постаљају различити идеали и циљеви. Они су различити због тога што су различити идеали човека који се васпитањем (као једним од битних чинилаца) оформљују као личности – хармоничка, многострана, свестрана, критичка, стваралачка, слободна, побожна, покорна, послушна, технички писмена, тржишно успешна и сл. Такви циљеви су резултат дејства различитих чинилаца.

Било је покушаја (у САД) да се циљ и задаци васпитања утврде “научно” и “објективно”, тј. емпиријски, истражујући шта људи желе да буду, које особине би желели да имају и сл. Такви “научни” приступи

циљевима васпитања/образовања нису могли нити су дали жељени резултат.

Када су уместо педагогије стваране “наука” и/или “науке” о васпитању већ тада је утврђено да циљеви нису “научно питање”. То је ствар “филозофије васпитања”. Мислило се да се тако може раздвојити “филозофија васпитања” од “науке о васпитању”, односно да се може раздвојити васпитање од свог циља. И добили смо оно што данас имамо у педагогији и у стварности система и праксе васпитања/ образовања.. Не може се циљ одвојити од делатности којом се он жели постићи без штете и по једно и по друго. Јер управо тај циљ, када је реч о васпитању, усмерава ту делатност у правцу постављеног циља, чини је свесном људском делатношћу.

Без филозофске заснованости педагогија не може не само да утврди општи циљ и задатаке васпитања, већ не може да утврди ни посебне циљеве и задатке васпитања (по појединим подручјима своје делатности).

Ако педагогија нема, односно ако стваралачки не осмишљава своје филозофско полазиште, онда је сасвим сигурно да оне не зна и не може да утврди ни полазишта за утврђивање циља и задатака васпитања у сазнајној, етичкој и естетичкој сфери, а то ће рећи да она није у стању да утврди и формулише циљ и задатке интелектуалног, моралног и естетског васпитања. Слично је чак и са радним и физичким васпитањем, ма да то не изгледа на први поглед.

Пошто није мој задатак да овде анализирам циљ и задатке васпитања по наведеним сферама, ја ћу указати само на филозофску заснованост циља и задата интелектуалног васпитања, за које се, обично, мисли да су најмање филозофски засновани.

За подрчује интелектуалног васпитања најчешће се тврди да је једино или доминантно психолошко питање. Психолошка заснованост тог дела васпитавања човека није спорна. Психологија и психолошка сазнања су неизбежни у утврђивању и формулисању циља и задатака интелектуалног васпитања. Али то није још све, није целина. Јер, психологија се не бави питањем чему развијање интелектуалних моћи човека треба да послужи, шта он да ради са њима развијајући их на прави – психолошки заснован начин, како и у које сврхе у животу да се користи њима. Одговор на таква питања може дати само филозофски утемељена педагогија. Педагогија, наиме, може да утврди смисао и потребу, циљ и задатке интелектуалног васпитања, полазећи од одређеног поимања личности човека, поимања човека као људског бића, полазећи од суштине тог човека. Да ли човек треба да буде критичка, стваралачка, самосвојна, слободна личност, односно само “магацин” мноштва знања, навика и умења, односно само да буде конкурентан на

тржишту радне снаге, односно све то заједно, није психолошко већ филозофско-педагошко питање.

Напросто зачуђује како је у овом свету који се тако брзо мења мало расправа о циљу и задацима васпитања у целини и по појединим подручјима развијања – васпитавања човека. Мало је расправа о личности човека, о својствима и особеностима човека, о човеку данашњице и сутрашњице, и то из једне хумане, човечанске, људске перспективе.

Насупрот томе доста је захтева и настојања “наука о васпитању” да се изврши што прецизнија операционализација и конкретизација задатака образовања (ретко се при томе говори и о васпитању). После прве таксономије задатака образовања (1956. и 1964.г.) америчког психолога Бенџамина Блума до данас је формулисано више сличних таксономија задатака образовања. Што се задаци образовања одређују прецизније, детаљније, конкретније и оперативније, то се таксономије сматрају успешнијим и остварљивијим. Оствареност тако постављених задатака се може релативно лако емпиријски утврдити и верификовати. Све је то неопходно. Међутим, као основно питање остаје и даље - која су полазишта таквих таксономија, какав се човек образује (rekli смо ређе и васпитава) - што творцима таквих таксономија изгледа није ни битно, ни пресудно. Важно је да се постаављени задаци што лаке остварују, а стечено образовање да је употребљиво и да одговара степену захтева научно-технолошко-информатичког и друштвеног развитака, да је тржишно употребљиво и профитабилно. О човеку као целовитој личности, о њеној људској суштини мало се води рачуна.

Ја о томе нећу више говорити пошто постоји и посебан реферат о циљу и задацима васпитања на овом научном скупу.

Друго значајно, суштинско подручје педагогије, њена срж и питање које мучи сваку педагогију, и не само њу, на које не може да одговори на прави начин без филозофске заснованости, јесте “вечна” дилема: да ли је суштина васпитања у развијању човекове суштине – човекове есенције (а то значи развијање у сваком човеку његове индивидуалне, особене, личне суштине) или је суштина васпитања у развијању човекове егзистенције (припемање човека за корисног и оданог члана друштвене заједнице и развијање само оних човекових својстава која одговарају тој заједници). Пољски педагог Богдан Суходолски (1903-1992.г.) анализирајући историјски развој и педагогије и васпитања, показао је да је вођена стална борба између те две концепције васпитања и те две педагогије – педагогије есенције и педагогије егзистенције. Уствари, то је непрестана борба између индивидуализације и социјализације у васпитању.

Б. Суходолски напомиње да су постојали покушаји превазилажења те противуречности у васпитању и педагогији и покушаји

изградње “треће педагогије” (помиње концепцију “културне педагогије” В. Дилтаја, 1883-1911.г. и Е. Шпрангера, 1882-1963.г., затим прагматистичку педагогију Џона Дјуја, 1859-1952. г.). Ти ранији неуспели покушаји разрешење наведене дилеме налазе, по Суходолском, у “педагогији формирања општег система”. За Б. Суходолског то је својеврсна комбинација “социјалистичке педагогије” која у пуној мери уважава тековине и захтеве научно-технолошке револуције. И та се “педагогија”, убрзо после смрти Б.Суходолског, показала неуспешном.

Није без разлога цела историја педагогије и васпитања била пред питањем: индивидуализација и/или социјализација у васпитању? Нема могућности да се да један одговор који би дуже трајао. То није необично, јер то није само педагошко питање. Оно је, пре свега, питање положаја појединца, односно личности у једној друштвеној заједници. А то је нешто што се непрестано мења, при чему се стварност тих односа често веома разликује од прокламованих принципа и уставних решења.

Никад се, ваљда, у историји људског друштва није више говорило о правима људи, о њиховој слободи, равноправности, једнакости и сл. на свим подручјима друштвеног рада и живота, а да се при томе никад у историји људског рода нису кршила и онемогућавала та људска права и слободе као данас. И не само када је реч о појединцима, већ и када је реч о целим друштвеним групама, народима и нацијама, да о многим националним мањинама и не говорим. Моћници данашњег света диктирају и програмирају права и слободе човека и народа. Они многим народима и појединцима дају само оно и онолико колико њима одговара. И то не свима једнако, већ различито. Дупли стандарди у оквиру глобализације се више и не настоје прикрити и оправдати.

Сматра се да је дилема: индивидуализација и/или социјализација првенствено социолошко питање, односно неки сматрају да је то доминантно психолошко питање. Не може се порећи да и једни и други немају делимично право. Али, исто тако, очевидно је да то питање не могу разрешити ни једни ни други ако не прихате да је то и педагошко-филозофско питање. Педагогија која се бави само индивидуалношћу човека, његовом различитошћу у односу на све друге људске јединке, коју не интересује друштвена мисија сваког човека, која се ослања само на психолошка сазнања и сл., нужно човека ставља изнад друштва, запада у екстремни индивидуализам (добро познат, преко бројних неуспелих покушаја, у историји педагогије и васпитања). Екстремни индивидуализам штетан је и за човека као појединца и за његову друштвену заједницу (ужу и ширу). Педагогија која се интересује само за човекову “егзистенцију”, која васпитање ставља у функцију човековог што лакшег и попуније уклапања у друштво коме припада и која захтева да се код човека развијају само својства одговарајућа том

друштву, која се ослања само на нека социолошка сазнања, нужно ставља друштво изнад човека и човека претвара у објекат и инструмент постизања одређених друштвених циљева и задатака. И на овој линији било је и има у историји педагогије и васпитања много неуспелих покушаја и примера.

Историја је показала да ни једна ни друга педагогија – ни есенције ни егзистенције – нема перспективу. Само она педагогија која полази од целовите концепције човека као особене индивидуе и личности, али и од њене друштвене улоге и мисије, може претендовати да нађе одговор на питање индивидуализација и/или социјализација у васпитању. Таква педагогија, полазиће неизбежно од одређеног филозофског поимања човекове суштине (која садржи и индивидуалну и социјалну компоненту), ослањајући се на психолошка и социолошка сазнања, може, бар за неко време да нађе раазрешење наведене противуречности у васпитању и педагогији. Кажем “за неко време” јер се однос појединца и заједнице непрестано дијалектички мења и превазилази, Васпитање и педагогија морају подстицати и пратити таква кретања и мењања.

У глобализацији проблем индивидуализације и социјализације у васпитању постаје посебно наглашен и актуелан. Из тога протистиче за све земље, па и за Србију питање: какав систем васпитања и образовања нам је данас потребан?

Код нас се, по угледу (некритичком) на неке друге земље, у новије време веома много инститира на индивидуализацији васпитања, на уважавању разлика које постоје међу онима који се васпитавају, на различитости њихових интересовања, темпа и могућности развоја и напредовања. Није случајно што су носиоци таквих реформних захтева у нас управо психолози. Они захтевају нове програме предшколског васпитања, “нове” школе, уствари “школе игрице”, “активан” и “заједнички рад наставника и ученика”, “радионице” уместо класичне наставае и сл. Све то чине у име права појединаца на сопствени индивидуални развој. Такви захтеви су, у највећој мери, сасвим у реду. То је, једним делом, била и позитивна реакција на претходно стање у васпитању и образовању код нас. Али није у реду што су се кроз те захтева школа, настава и учење, што се целокупно образовање (о васпитној компоненти мало се говори), претворало у игру, забаву и разоноду, у рад који је за васпитанике интересантан и сл, није у реду што се млади ослобађају (васпитавају да се ослобађају) од обавеза и дужности према ужој и широј заједници, према људима око себе. То није изричито исказивано, али је занемаривањем васпитне компоненте и занемаривањем одређених система моралних и друштвених вредности то и те како било присутно у васпитању младих. Психолози су у свом

жару за новинама и реформама занемарили (сигурно нису ни знали) негативна педагошка сазнања и искуства (и теоријска и практична) о индивидуализацији у образовању и васпитању, поготово када се занемаривала друга компонента – социјализација - што су и они учинили. А за социјализацију, право друштвено васпитавање човека, што је неизбежно чинити, није довољан само рад у “радионицама”, дружење у слободним занимањима и играма и сл. Да би човек био васпитан (и образован) да прихвати, слободно и добровољно, своје друштвене обавезе и дужности потребно је учинити у процесу васпитања много, много више.

И још једна заблуда. Индивидуализацију су психолози код нас углавном захтевали на нивоу предшколског васпитања и, евентуално, на млађем школском узрату (неколико првих разреда основне пшколе). На нивоу средње школе, на високошколском нивоу образовања (захваљујући “ревносној” примени Болоњске декларације), одобрава се “оспособљавање” – стручно – за неки, сасвим одређени посао као основни и образовни и васпитни садржај. Стручност и увежбаност (често се то претвара и у дрил) је први и основни задатак тог образовања. За који посао се врши припрема? Ретко се индивидуалне жеље поклапају са понуђеним могућностима. За који посао су потребни “стручњаци” то регулишу “потребе”, тј. потражња на тржишту радне снаге. И то онда треба да регулише и све остало у школству и образовању. Чак и на факултетима, по “примени” Болоњске декларације, најпре се захтева релативно уско стручно оспособљавање (степен “бachelора”) па тек после тога студије (у неколико теоријско-научне) изабране струке (степен магистра), који многим неће у животу ни бити потребан. Многи у животу и на тржишту радне снаге неће наћи посао за који су се припремали, па ће им тако “практично” образованим, бити лакше да се преквалификују, да стекну друга практична знања и навике за други посао и радно место. И тако током целог живота.

Са гледишта индивидуализација и социјализације у васпитању реформа школства и образовања у Србији, и младих и одраслих, није осмишљавана ни целовито конципирана, нису сагледавани сви њени аспекти нити последице, нису уважена сазнања из прошлости, није уважавана наша традиција, није критички промишљено искуство других змаља и сл. Зато се сада поново говори о “поправкама” те реформе, чак и о “новој” реформи система образовања и школства у Србији. Није довољно јасно на којима основама ће се она вршити. Нико те основе још није формулисао. У томе би требало, уверен сам, да помогне овај наш научни скуп. Разумљиво, под условом да они који врше реформе читају оно што се на оваквим скуповима говори и после објављује.

Могли би се навести и други примери слабости савремене педагогије произашле из њене одвојености од филозофије. Поменимо само да су данас, на пример, ретке у педагогији расправе о гносеолошко-епистемолошким проблемима, о могућностима и правим путевима сазнавања васпитања.

Све методологије педагогије код нас су данас збирке предлога (чак рецепата) како да се организује и спроведе истраживање педагошке емпирије (које методе, поступке, технике и инструменте при томе користити) и како да се добијени “објективни подаци” статистички обраде и саопште у виду неколико статистички исказаних показатеља. На томе се, обично, свако истраживање и заршава.. Све је то корисно, али није довољно за стварно промишљање и сазнавање суштине васпитања (и образовања). Таква педагошка методолошка једнострана оријентација је прихваћена као готово једини исправни “научни приступ” васпитању и образовању.¹

Зар је могуће данас развијати методологију савремене педагогије на тако једностраној методолошкој основи? Није јасно у тој методологији са којих основа и полазишта се може вршити смислена критика постојеће образовне и васпитне праксе и младих и одраслих. Није јасно каква је концепција човека (на било ком узрасту) у основи такве методологије педагогије.

Не бих посебно говорио о још једном негативном исходу по савремену педагогију због њеног одвајања од филозофије. Стварањем “науке” и “наука” о васпитању, издвајањем из тог оквира, тој “науци” супротстављене, као мање-више непоробне “филозофије васпитања”, извршена је парцијализација педагогије. Парцијализован је човек, парцијализовано је његово образовање и васпитање, па није чидно што је парцијализована и педагогија. Нестала је педагогија као целовита наука и теорија (нестаје и њен назив) која би требало да осмишљава васпитање с гледишта једне целовите концепције човека као људског бића. Нестале су, рецимо и то, и дидактика и методике наставе појединих наставних предмета и области као посебне научне педагошке дисциплине. Јер, нестала је потреба научно-теоријског осмишљавања наставе. Данас се све више (пре свега у САД, а онда и у другим земљама) говори и пише и “вештини поучавања” (art of teaching). И то је оно што је данашњој школи и системима образовања – и младих и одраслих – изгледа најпотребније.

¹ У *Именику српских педагога* (Београд, 2005) наведено је преко 250 имена. Међу онима који су стекли звање доктора наука око 80% њихових дисертација су засноване на емпиријским истраживањима. Међу магистарским тезама тај број је нешто већи. Преостали део радова се претежно баве историјском проблематиком. Најмање је радова теоријског карактера.

Уместо закључка, који мислим да овом излагању није потребан, рецимо следеће да би се избегле могуће забуне: Када овде ја говорим о повезаности педагогије и филозофије мислим, пре свега, на то да се педагогије мора увек одредити према човеку са неког филозофско-антрополошког становишта. Она мора стваралачки да осмишљава, из свог педагошког угла, становиште које прихвата као своју филозофско-антрополошку основу. То није, дакле, просто механичко преношење филозофских погледа у педагогију. И то није све. Педагогија, исто тако, мора да прихвати од “своје” филозофије њен метод, њен начин мишљења, њено вид промишљања човека, њен начин приступања човеку, њен критички дух и однос према човеку и његовом окружењу. Педагогија мора да прихвати филозофски дух и приступ према свему што човек ствара и што ствара тог истог човека као особену и непоновљиву личност. Дакле, повезаност педагогије и филозофије мора бити вишеслојна и вишеструка, мора стваралачки прожимати сваку расправу о сваком педагошком питању. Тек тада ће педагогија бити истински филозофски заснована и тек тада ће моћи да постане једно од полазишта промена у васпитању/образовању.

Nikola Potkonjak

PHILOSOPHICAL BASE SHOULD BE AN INITIAL POINT OF CHANGES IN EDUCATION

Summary: Throughout the world, including our country, in recent decades, pedagogy has broken its ties with philosophy of any kind, and deprived of possibilities of announcing what is the real nature of a man and his upbringing, what are the ideals, aims and tasks of pedagogical work, what are the differences between individualization and socialization in pedagogical work, it is deprived of a number of replies gnoselological- epistemological- methodology questions.

Key words: pedagogy, philosophy, ideals and aims of pedagogical work, individualization and socialization¹

¹ This paper has been written within the project of Ministry of science of the Republic of Serbia, number 149049

Грозданка Гојков
дописни члан Српске академије образовања
Вршац

ПЕДАГОШКИ ИЗАЗОВИ ПОСТМОДЕРНЕ¹

Резиме: У раду се чини покушај да се сагледају утицаји постмодерне на педагогију. Чини се то тако што се посматра филозофска основа педагогија; осврт Хајдегера на филозофију Дилтаја и Сартра, којима је модерна педагогија издала своје циљеве, добила предзнак практичне друштвене инструментализације. Педагогија постмодерне поново разматра однос између ауторитета и знања и педагошких услова за децентрализацију наставних планова и програма; политички пројекат кроз који ће субјекат моћи да артикулише сопствени оквир критичког разумевања.

Акцента се ставља на епистемолошки угао постмодерне и његове импликације на филозофију образовања, тј. педагогију.

Метафорички домети педагогије концептуалне промене, као покушаја директне везе теоријских концепата филозофије наука и дидактике имају вредност само као једна од референтних тачака за размишљање о образовању и представљају само још једну потврду потреба да се педагогија и дидактика више окрену трагању за сопственим теоријама које би биле ближе стварности у учионици. Овим би педагогија имала шансе да избегне статус који јој је наметнула модерна, а који јој по скромној оцени аутора ових рефлексија намеће и постмодерна. Неки од начина којима се ово покушава остварити приказани су кроз педагогију концептуалне промене, односно референтне тачке и сл.

Кључне речи: педагогија, дидактика, постмодерна.

Инсерт из филма „Ратне игре“: Дејвид Лајтман види брошуру компјутерске компаније која обећава квантумски скок у технологији игрица овога Божића... он проваљује у систем и, мислећи да је то игра компјутерске компаније, тражи да игра глобални термонуклеарни рат... Види на ТВ-у да је у року од три минута Стратешка ваздушна команда ушла у стање пуне ратне приправности мислећи да је дошло до

¹ Текст је рађен у оквиру пројекта Министарства за науку Републике Србије под бројем 149049

совјетског напада... бива ухапшен и испитиван... поново проваљује у систем и пита компјутер: да ли је ово игра или стварност? Компјутер одговара: Каква је разлика?¹

Претходна скица једне од могућих ситуација у контексту пост-модерне утисак је добро може послужити за компарацију раскорака који се јавља данас између ње и модернистичке школе. Ово је свакако јаче изражено у земљама Запада где је постмодерна јаче закорачила. Сједињене с језиком реда, извесности и знања, школе (на Западу је ово још израженије у државним школама) се суочавају са стварним променама у демографском, социјалном и културном саставу својих земаља) ово је посебно карактеристично за САД, али и за Уједињену Европу) за које нису припремљене. Као потпуно модернистичке институције, школе су се дуго ослањале на моралне, политичке и социјалне технологије које оправдавају устрајну веру у картезијанску традицију рационалности, прогреса и историје. Последицама се на Западу сматрају знање и ауторитет у школским плановима и програмима организовани тако да не елиминишу разлике, већ да их регулишу кроз културне и социјалне поделе рада. Класне, расне и полне разлике се у њиховим наставним програмима или игноришу или су подређене императивима историје и културе који су линеарни и униформни. У оквиру дискурса модернизма, знање црпи своје границе готово искључиво из европског модела културе и цивилизације и повезује учење владањем аутономним и специјализованим облицима знања. Овде би требало отворити једну заграду и запитати се над могућношћу да се у нашој земљи другачије гледало на неке ствари. Но, ово би питање тражило дуже анализе, те га остављамо за неку другу прилику и тему.

Под утицајем модернистичких традиција, школовање постаје агент оних интелектуалних и политичких идеологија које су повезане са оним што Хантер, И. назива „довођење социјалног поретка у равн с владом“. Резултат је педагошки апарат који регулише пракса уређивања која види „случајности као непријатеље, а ред као задатак“². Практика уређивања, лиценцирања и регулисања ових структура школовања заснива се на страху од различитости и неодредивости. Ефекти задиру дубоко у структуру школовања и укључују: епистемолошку ароганцију и веру педагошку праксу прихватања извесности и јавних сфера у којима се културне разлике виде као претеће; знање се у наставним програмима позиционира као објект владања и контроле; појединачни ученик је привилегован као јединствени извор агенсности без обзира на неправедне односе моћи; технологија и култура књиге третира се као

¹ Parsk, V., prema Giroux, H.A.,
<http://www.gseis.ucla.edu/courses/edu253a/Giroux/Giroux5.html> op.cit.

² Bauman, prema: Giroux, op.cit.

отелотворење модернистичког учења и једини легитиман објекат педагогије.

Критичари модерне школе замерају јој то што се све више ослања на инструментални разум и стандардизацију курикулума. Они сматрају да се ово може пре свега видети у регулисању класних, расних и полних разлика кроз круте форме тестирања, сортирања и праћења. Владавина разума открива своју западну културну баштину у високо централизованом курикулуму који често привилегује неке културе у односу на друге (у САД-у је то посебно изражено у односу белаца и других). Сматра се чак да од стране наставника постоји избегавање да се инкорпорира популарна култура у курикулуме, као и да се узме у обзир нови електронски информациони систем у постмодерном добу који масовно генерише нови социјални контекст за савремену младеж.¹

Култура постмодерне на другим меридијанима, посебно на Западу има карактеристике које су условљене нама далеким контекстом, а то се односи на чињеницу да, рецимо, у САД-у имају проблем емиграције, не више толико из Европе, него из Латинске Америке и Азије, те они сматрају да се национални идентитет не може више сагледавати кроз сочива културне униформности и не може се наметнути кроз модел асимилације. Нова постмодерна култура носи своје специфичности, разлике, плуралност, а одатле се преко Атлантика преноси и заплускује обале Европе, а у глобалној цивилизацији и у ситуацији да међународном сценом имају тенденцију да владају сила и капитал, ова разумевања савремености и тенденције преносе се и осећају, утисак је јаче декларативно, или чак више у негативном смислу него што би заговарана политика морала да буде.

На образовање у постмодерни утиче и рецесија на коју се жали Запад, која подразумева смањивање трошкова рада ради конкурентности и експанзију радних места у услужној сфери, велика незапосленост са другим тамним тоновима дугорочног предвиђања, терају младе да одустану од дуго прихватане претпоставке да су школска сведочанства најбољи пут у економску сигурност и класну мобилност. Оваква схватања била су релевантна за еру индустријализације, али нови економски услови доводе у питање ефикасност масовног образовања у обезбеђивању „добро обучене“ радне снаге коју су послодавци захтевали у прошлости. У овом смислу јавља се све више потреба да се преиспита улога образовања у постмодерни, а са тим и мисија школа као васпитно-образовних институција. Тако многи сматају да би образовање, дакле, школе требале, уместо да оспособљавају ученике за специфичне радне задатке, да у садашњем историјском тренутку ос-

¹ Giroux, op.cit.

пособљавају ученике да другачије размишљају о значењу рада у пост-модерном свету. Немогућност да се нешто предодреди, а не ред, треба по многим ауторима Запада, посебно САД-а да постане водећи принцип педагогије у којој се вишеструки погледи, могућности, различитости отварају као део покушаја да се случајно предвиди будућност, а не из перспективе надмоћног става који претпоставља а не проблематизује идеје о раду, прогресу, агенсности. У оваквом контексту школе треба да редефинишу наставне планове и програме у оквиру постмодерне концепције културе која је повезана са разнородним и променљивим глобалним условима који захтевају нове облике писмености, изузетно разумевање механизма који моћ функционише унутар културних апаратура и оштрији смисао за то како се постојеће генерације младих стварају у друштву у коме мас медији имају значајну улогу у конструисању вишеструких и различитих социјалних идентитета.

Неки амерички педагози замерају савременом образовању то што се не размишља о потпуно другачијој педагогији коју њихово савремено друштво треба. Поред латиноамеричке и азијске културе, мисле да би требало више приближити природне и друштвене науке из угла културне трансформације школе. Такође, се истиче да плурализам и непредвидиве околности - без обзира на то да ли долазе путем медија или дислокације коју узрокује економски систем, пораст нових социјалних покрета или криза репрезентације - резултат је у великом делу света исти - недовољно сигурних психолошких, економских или интелектуалних маркера. А, то је свет у коме је човек осуђен да лута унутар, или између вишеструких граница и простора који су обележени неумереношћу, различитостима и поремећеном идејом о значењу и пажњи. Модернистички свет извесности и реда уступио је место планети на којој хип хоп и реп кондензује време и простор у оно што Паул Вирлио назива „убразни простор“. Више не припадајући ни једном месту или локацији, млади све више настављају променљиве културе и социјалне сфере које су обележене плурализмом језика и култура.

За нас још не тако очигледно, али на Западу већ присутно-заједнице се редефинишу док простор и време утиру у мултиплицитну и свепрожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима, рецимо, Калифорније и на другим местима јавног окупљања, која су некад била места окупљања хипика и других културних радикала, сада су уступљена члановима хакерске културе. Они реорганизују своју машту кроз везу са технологијама виртуелне реалности, и губе се у сликама које воде рат са тради-

ционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа.¹

Аутори са Запада верују да се масовне или популарне културе у доба постмодерне не могу занемарити. Напротив, постоји уверење да су нове електронске технологије својом полиферијом вишеструких прича и отворених облика интеракције промениле не само контекст за продукцију субјективитета, већ и начин на који људи „прихватају информације“. Вредности не израћају више из модернистичке педагогије основаности и универзалних истина, или из устаљених идентитета са устаљеном структуром и крајем. Многи млади људи до значења долазе успут, медији су постали замена за искуство, а оно што чини разумевање заснива се на децентрализованом и дијаспоричном свету разлике, измештености и размене.

Постоје аутори, међу којима је и Гироух који сматрају да је за постмодерну омладину, која стасавала, културна критика постмодерне донела досаду и незадовољство, те да јој је оно што је некада био песимизам радикалног обода друштва сада постала заједничка претпоставка читаве генерације.² Ако се не бисмо сложили са оваквом констатацијом, онда би имало места питати се: да није можда савременост, постмодерна са свим оним што она значи условила тај осећај безнађа. Дакле, могли бисмо се питати и колико је критицизам пресудан да се и наставници побуне против контекста у коме треба да васпитавају младе, те да им се може приписати констатација да су усмерили своју пажњу на погрешне токове ка изгубљеној визији друштва. За већину коментатора, омладина је постала „чудна“, „отуђена“ и одвојена од реалног света, а многи у анализама долазе до закључка да се као предзнак младих могу ставити и квалификације: без наде, без аспирација, живе у свету у коме случај и насумичност, а не борба, заједница и солидарност покреће њихову судбину. Теме савремених филмова управо овако приказују младе: растурене породице, заглушујућа рок музика, период школовања испуњен за њих мртвилом и општом индиферентношћу према животу уопште; без ослонца и разбијени, они на смрт гледају као и на сам живот, као на пуки спектакл, ствар стила, а не суштине; изгубљена невиност уступа место не само тинејџерској кратковидости, већ култури у којој се људски живот доживљава као војеристичко завођење видео игрица, нешто добро да прође време. Очај и индиферентност искључују језик етичког разликовања и друштвене одговорности док уздижу тренутност уживања до момента који дефинише агенса. Такође у филмовима данас се већ да видети да многи млади озбиљно узимају

¹ Ibidem

² Anschaw, prema Giroux, op.cit.

начело да живот имитира уметност, те да га је могуће обликовати у оквиру насилне културе слика у којој би можда лакше било бити мртав. Наравно, све ове тамне слике савремености која окружује младе и постаје њихова свакодневица нису апсолутне карактеристике времена, али су већ толико честе да су постале теме уметника, посебно на филму који открива тамну страну културе омладине користећи холивудску мешавину фасцинације и хорора да подилази публици коју овакви филмови привлаче. У постмодерној естетици гњушања, локалности, случајности и бесмислености за младе се у овим филмовима чини као да су конституисани ван граница културног и економског пејзажа. Уместо тога они постају видљиви једино кроз истинктивно изражавање психотичног понашања или поспаног искуства самоизлагања коматозној алијенацији (који у америчким филмовима одбацују већину вредности ере Регана, Клинтона и Буша). Већина младих је у овим филмовима описана као људи који немају осећај откуда долазе и куда иду, а у овом свету вишеструке реалности, „шизофренија се јавља као психичка норма касног капитализма“¹ Отуђење се појављује изнутра, а иронија помало замагљује одбијање да се замисли било која врста колективне борбе. Реалност изгледа сувише очајна да би се због ње бринуло.² Људи разговарају, али изгледа као да нису у вези ни са самим собом ни са другима; животи се укрштају, али без осећаја заједништва или повезаности, као и без елемената социјалне активности која прати индивидуализовани смисао одустајања и самосвесног придруживања хаосу и неизвесности.

Чак и аутори који мисле да се критичност према постмодерни претвара у критицизам сматрају да би на овакве ствари требало гледати са више социјалног коментара на „слепој улици капитализма“, те да би се на ово требало освртати са више критичности, а не слављења одбијања које је обучено у реторику естетике, стила, моде и солипсистичког протеста. Но, постмодерни критицизам је по њима ограничен због своје теоријске неспособности да се ухвати у коштац са односом између идентитета и моћи, биографије и комфора свакодневног живота, или са ограничењима индивидуе у постиндустријској економији као са делом ширег пројекта могућности које су повезане са историјом, борбом, трансформацијом и сл.

Контекст постмодерне из економског угла многи аутори виде отприлике на следећи начин: економски односи који су створили нови свет вероватно се неће мењати у догледно време; избори за младе људе биће све суженији. За неколико година сталан посао у неком тржном центру или ланцу брзе хране можда ће бити све што је остало за већину

¹ Hebdige, prema Giroux, op. cit.

² Коментарисане слике младих односе се на филмове: „Забушанти“, „Мој приватни Ајдахо“, „На ободу реке“ и др.

људи који су завршили високо образовање. Живот све више личи на лото - јесте лото - ни на шта више од среће која одређује да ли ћете добити уговор за снимање, да ли ће се снимати филм по вашем сценарију, или ћете добити посао у локалном студију. Лутање зато представља логичан одговор на казино капитализам, спорадичност успеха и истинску произвољност моћи. Ако таленат није довољан, зашто се трудити и усавршавати своје способности и вештине? Ако је немогуће наћи добар посао, зашто не одтумарати и уживати у животу?¹

Претходно скицирани педагошки изазов постмодерне генерације младих није препуштен онима који праве рекламе и истражују тржиште, иако је јасно да корпорацијски агенти настоје да створе педагогију конзумирања као део новог начина прилагођавања постмодерним разликама. Многи аутори сматрају да образовање треба јаче политички обојити; наставнике више усмерити да се баве условима у којима предају и оним што значи учити од генерације која доживљава живот много другачије од репрезентација које су нудиле модернистичке верзије образовања. Појава електронских медија заједно са све мањом вером у моћ индивидуе подрива традиционалне визије образовања и значења педагогије. Језик планирања часова и мобилност на горе и облици на којима се заснива наставников ауторитет радикално губе свој легитимитет уочавањем да су култура и моћ централни у односу ауторитет - знање. Вера модернизма у прошлост уступила је место будућности за коју традиционални маркери више немају смисла. Ово су констатације педагога у друштвима која су јаче закорачила у постмодерну и који се по нашој скромној оцени већ и сами налазе дубоко у постмодерни и мире са оним што она собом доноси. Но, иза овога, чак и ако све ово прихватимо као неминовност која надире, не можемо а да се не упитамо може ли се у оваквим условима избећи како је Дифур рекао “постмодерно дете“. И шта ако слике из филмова које смо поменули и у којима се за сада сликају ипак тек маргиналне радикалне групе, постану често сретане у мање или више урбаним срединама света који крупно корача ка глобализацији? Како се одупрети педагогији конзумирања? Да ли је реално очекивати да наставници сами поправљају оно што контекст усади као жиг времена? Хоће ли се нежељени ефекти постмодерне виђени за сада код маргиналних категорија младих задржати на том нивоу, или ће се ширити....

За многе теоретичаре педагогије дискурси постмодерне нуде обећање, али не и решење за васпитање младих за које се чини да су таоци несталности променљивог економског поретка и смањених нада, с једне стране, и света шизоидних слика и све веће неизвесности и

¹ Крпакјнд, Е., према: Giroux, op. cit.

насумичности у који структуришу савремену постмодерну свакидашњицу, с друге стране. Зато се они питају колико се наставници баве новом врстом ученика који је скован у оквиру организацијских принципа уобличених пресецањем електронских слика, популарне културе и страшног осећаја неодређивости. И мисле да постмодерна педагогија мора да се бави променљивим ставовима, репрезентацијама и жељама ове нове генерације младих, те се појмови идентитета и стварања нових мапа значења морају схватити у оквиру постмодерне (у оквиру нових хибридних културних пракси које су уграђене у односе моћи који на различите начине пресецају расу, класу, пол и др.). Овакве разлике морају се по оцени постмодерне педагогије схватити не само у односу на контекст њихових борби, него и кроз заједнички језик отпора који наводи на пројекат наде и могућности. Ово је место на коме вредности критичког модернизма постају вредне, у томе што подсећају на значај језика јавног живота, демократске борбе и императива слободе, једнакости и правде.

У текстовима које срећемо у литератури, који су превасходно са америчког тла које је прво у јачем налету осетило постмодерну и које сада расветљава питање како схватити начине стварања различитих идентитета међу младима и сферама које школе генерално игноришу, наилази се на размишљања о потреби педагогије да дође до начина којима би стварала и ширила одређене облике знања и жеља у овим разнородним јавним и популарним сферама у којима звукови, слике, штампа и електронска култура покушавају да стану на пут значењу за и против могућности ширења социјалне правде и људског достојанства. Шопинг центри, уличне заједнице, видео хале, кафеи, телевизијска култура и други елементи популарне културе морају, по оцени ових аутора, постати озбиљни предмети школског знања. У свему овоме нагласак је на етици и политици које треба да послуже да се направи разлика између односа прави насиље и оних који унапређују демократске културе кроз које млади могу да разумеју своје проблеме као део већег напора да се испитају и разбију доминантне приче о националном идентитету, економској привилегији и осиромашењу појединца.

Ови аутори, који овако гледају на ствари, дајући велики значај педагогији сматрају да она мора да дефинише свој однос са модерничким облицима културе, привилегије и законитости, и да служи као покретач премошћавања и међуутицаја. Колико су ово реалне претпоставке, а колико декларативне остаје за неку другу дискусију. Овде бисмо још додали да се у време постмодерне од педагогије очекује да као критична културна пракса треба да отвори нове институционалне просторе у којима млади могу да доживе и дефинишу стварање

културних добара, да улазе и излазе из теоријског дискурса са потребом да их сами дефинишу.

Такође се у овим схватањима постмодерне педагогије истиче заговарање критике постмодерних наставника што ниподаштавају проблематичну природу односа између „жеље и критичког подухвата“. Постмодерна педагогија треба да се бави тиме како питање ауторитета може да се повеже са демократским процесима у учионици који не промовишу тероризам (који је на Западу већ постао честа појава, а и код нас се већ, иако ретко виђен, можемо рећи, налази пред вратима), а ипак и даље нуде репрезентације, историје и искуства која ученицима дозвољавају да се критички баве конструкцијом сопствених субјективитета, док су истовремено укључени у трајан „процес преговарања између себе и других“.¹

А, иза овога, утисак је да има места питању: није ли ово свођење постмодерне педагогије на бригу поновног одређивања природе односа између ауторитета и знања и педагошких услова неопходних за децентрализацију наставних планова и програма. Отварање нових педагошких простора у постмодерни, утисак је, води ка деформацији и у још једну методичку фиксацију; даје им се обележје политичког пројекта, кроз који ће субјекти моћи да артикулишу сопствени у оквиру критичког разумевања. Тако се од постмодерне педагогије очекује да се бави тиме како се о моћи говори унутар и између различитих група, као делова ширег друштвеног контекста у коме су педагошке институције замишљене као демократске јавне сфере. Питање би даље могло да се односи на: колико би се у овом случају постмодерна педагогија удаљила од практичне науке која има ограничену употребну вредност; за кога је значајна ова употребна вредност, шта значи идеја да школе треба организовати као места, премошћавања, преговарања и отпора, колико је реално очекивати да наставници бољим разумевањем заједничког деловања афеката и идеологија на конструкцију знања, отпора и смисао о идентитету, значајно доприносе питању ауторитета у демократским процесима? Утисак је да се на питање васпитања у овом случају гледа више из угла друштвених проблема у којима би постмодерна педагогија требала да интервенише како би залуталу постмодерну младеж вратила у колосеке, укључила је кроз спремност да се бави испитивањем сфере јавне политике, с тим да у исто време препознаје ограничења корисних сазнања постмодерне. Овде се мисли на укључивање и одређивање могућности за социјалну борбу и солидарност, што се у литератури често истиче и намеће утисак да је први и основни задатак педагогије мотивисан практичном политичком инструментализацијом васпитања. Ово је

¹ Giroux, op. cit.

још уочљивије код захтева да се постмодерна педагогија усмери ка ре-дефинисању курикулума не само ка укључивању нових информационих технологија, него она треба да захтева политику која прави односе међу ауторитетима, етиком, моћи која је централна за педагогију и која превазилази, а не затвара могућности радикалног демократског друштва. Стим што се овде даље наглашава да дискурс разлика између модерне и постмодерне не подлеже моди у овој логици, уместо тога, разлика постаје маркер борбе у сталном кретању ка заједничкој концепцији правде и радикализације социјалног поретка.

Покушајмо сада да из угла критике педагогије модерног доба и главних замерки упућиваних овој педагогији сагледамо разлике између ове, педагогије модерне и постмодерне педагогије.

За педагогију модерне сматра се да се она овде жели јасније и одређеније ставити у службу друштвено-политичких циљева, а то по многим значи да мора да промени и свој однос према себи самој, да промени своје основне проблеме и методе истраживања. Њени су се проблеми сада уместо врлине, или питања какво треба да буде човеково понашање или какав треба да буде људски живот и докле сеже човеково знање, усмерили на политику и владавину, она је постала средство остварења политичких жеља, те се сада по оцени многих бави питањима како се сигурно, брзо и лако може доћи до пожељног друштвеног статуса и која средства младима у том смислу стоје на располагању. Педагогија је тако прагматизована, одвојена од филозофије и филозофских спекулација, под изговором реалистичког приступа дошла до функције у којој треба да се посвети друштву и друштвеном напретку, а инвестирање у њу може да се оправда једино ако је она корисна за државу и друштво. Ова малограђанска тенденција одговара малограђанском схватању света, па и педагогије.¹ Многи даље сматрају да ако се ограничимо на искуствено знање и законитости са којима се ту сусрећемо, онда верујемо у модерни концепт науке и рационалности, верујемо да науци о васпитању одговара научна репутација која јој се приписује.² А, педагогија модерне је оријентисана ка емпиријским истраживањима, утврђивању општих законитости напредовања - на путу од старог века, преко метафизике до научног рационализма, откривања чврстих законитости у педагошким феноменима и овладавање њима.³

¹ Хајтгер, М., Филозофска педагогија, „Педагогија“, Београд, бр.4, 2003. год. и Козоловски, П., (ред.) Водич кроз филозофију, „Плато“, Београд, 2003. год.

² Ибидем

³ Comte, А., према Хајтгер, М., op.cit.

Губљење филозофије из педагогије

Питање које је претходно дотакнуто односи се на филозофску основу педагогије. Многе већ студије, као што је поменута студија М.Хајтгера истичу питање: да ли је педагогија филозофска дисциплина, тј. да ли је конституишу филозофска мисао и филозофски начин постављања питања. Овде није реч о томе да ли у педагогији постоје и филозофска питања и проблеми; то се подразумева; као ни о томе да ли се педагогија ослања на филозофију. Него је овде питање око тога да ли педагогија мора да буде управо сама филозофија. Присталице става да се у педагогији заправо ради о филозофији трпе критике са ознаком несавремености. Модерни приступи схватају педагогију тако да су се већ и њеног назива одрекли, те су савременици) време постмодерне о коме је претходно било више речи) све чешће уместо термина педагогија сусрећемо као што је већ раније поменуто науке о васпитању, или образовању и сл. Један од разлога ово је по скромној оцени аутора ових рефлексија и нехајно гледање педагога како јој на терен улазе аутори из других области и струка са својим непровереним теоријама и ту педагошки неуки умишљају да су коначно нашли тло за доказивање. Други би разлог могла бити потреба ових аутора да покушају да служе структурама које осмишљавају употребу човека (верујући да чине добро, шире демократију...). М. Хајтгер сматра да је филозофско бављење педагогијом данас сведено на салонске разговоре, што је по његовој оцени маргинализовало педагогију. Овај се аутор у аргументацији својих ставова осврће још на неслагања Сократа и софиста. Насупрот софистима који су у педагогији видели средство за досезање циља у смислу практичне припреме за живот, Сократ је заступао супротно схватање. Сматрао је да се пре питања о стицању врлине мора разјаснити питање које му је у основи, односно питање шта је врлина. Од тих времена до данас се у критици педагогије наилази на ставове по којима је филозофирање у педагогији неефикасно средство коме се у теоријском смислу приписују негативне конотације. Тако ми и данас имамо ситуацију да се расправља о питању шта је педагогија. Ово је добило још значајније димензије Ничеовим оценама васпитања и педагогије. Његов став према овоме је у литератури често цитиран: "По овом питању савремене педагошке литературе, човек може бити сигуран само у једно: у њој не постоји ништа више што би се могло упропастити, духовно сиромаштво тих студија застрашује. Сада наша филозофија не треба да полази од чуђења него од страха; ко то не може да поднесе може слободно да дигне руке од ње".¹

¹ Ниће, према: Hajdger, M., op.cit

Овај Ничеов суд многи сматрају важи и данас, јер проблеми још нису превазиђени и даље се воде расправе по питању шта је то педагогија; она је релативизована и изгубила је ниво, а у свој терен некритички прима недомишљене идеје и теорије. За многе разлози овога стоје у окретању педагогије од филозофије, чиме је педагогија изгубила свој основ. О овоме је шири осврт дао М.Хајдгер у помињаном тексту, као и сам ауто ових рефлексија у својим студијама.¹

У време постмодерне у коме смо у педагогију улази као први захтев за прагматичношћу, као што је већ претходно истакнуто, а он гура филозофију из педагогије. Пре овога развоју педагогије у модерну науку у време модерне помогао је размах природних наука и њене примене у животу човека, као и развој представа које су промовисали разни политички системи, који су веровали у човекову способност да или бар мења друштво. Ово последње је знак употребљивости педагогије у друштвено-политичке сврхе и њеног, по оцени критичара привидног научног одређења. Употребљена је сматра се као средство којим су ови политички циљеви требало да се остваре, или бар потпомогну жељене друштвене промене.

Ако сада покушамо да направимо паралелу из овога угла и бацимо поглед на употребну вредност педагогије модерне и постмодерне педагогије, можемо закључити да суштина остаје иста, једино су разлике у начину којим се приступа овако схваћеној функцији педагогије.

О губљењу филозофске мисли из педагогије М.Хајдгер је писао у помињаном тексту из угла повлачења саме филозофије из педагогије. Ово он види као самоискључивање филозофије из педагогије, што се догађа када филозофија није у стању да дâ задовољавајуће одговоре на педагошка питања. Тада се филозофија повлачи у скепсу. М.Хајдгер као примере помиње В. Дилтаја и Ж. П. Сартра. Први је педагогију дискриминисао као аномалију научног живота, тврдећи да је она још увек заточеник метафизике, код које још постоји захтев да сви педагошки циљеви буду изведени из једне дефиниције људског бића која би била обавезујућа. Према Дилтају ово је немогуће, јер филозофија није у стању да одреди један такав обавезујући циљ. Сви су такви досадашњи покушаји пропали, јер су се показали релативнима у односу на историју и културу. Он је сматрао да оваква педагогија подстиче на револуционарне промене. Према Дилтају филозофија није у стању да докучи

¹ Гојков, Г., Увод у педагошку методологију, ВШВ, Вршац, 2005.год.

циљ и смисао живота; то је могуће схватити само из бесконачног тока историје, а никако из њеног садашњег стања.¹

Дилтај је сматрао да могућности филозофског утемељења педагогије треба тражити кроз „технологију“ свега што има душу. Све психичко тежи савршенству. По њему је сазнање овога принципа последња могућност да се да одговор на питање о „треба“, које се тиче и саме педагогије.²

Хајтгерове коментаре Сартровог атеистичког³ егзистенцијализма смо већ на другим местима коментарисали. Овде би само требало рећи да је био радикално скептичан у односу на сваку могућност филозофског утемељења педагогије, јер је човека схватао као потпуно слободног субјекта, чијој егзистенцији не сме претходити никаква есенција. Есенција која претходи егзистенцији имала би у односу на њу нормативни карактер. Човек се увек изнова ствара; он сам изграђује своју есенцију. А, како Божије створење човек би морао бити начињен по слици Божијој. Ова идеја о унапред осмишљеној слици човека супротна је његовом схватању слободе и субјективности.⁴

Навели смо овде ове примере, јер се они, посебно Сартрово схватање, срећу у литератури као егземплари филозофије у којој је педагогија изгубила сваки смисао, јер се бави апсолутном слободом која не може бити повезана ни са каквим „треба“, те зато не може појединцу бити од користи при доношењу одлука. Но, и поред овога постоје нови покушаји осмишљавања нове функције филозофије у педагогији, јер је и педагогија схватила да је без филозофије, без неразјашњене, а можда и неразрешиве расправе о одређењу човека и задатком који из тог одређења произилази постала практична наука, посвећена тренутним проблемима свакидашњице, што је водило ка ћорсокаку у коме се сада налази. Тако је одустајући од филозофије педагогија одустала и од сопственог критичког потенцијала, тј. остала без њега, те је сада у позицији да мора да се потчињева захтевима владајућих друштвених снага; претворила се у пуког извршиоца њихових захтева и жеља.⁵ Педагогија је тако, пошто је постала пуко средство ограничила себе на пуко извршавање захтева технике и привреде и тиме себе и човека деградирала на служење функцијама друштва; претворена је у инструмент за извршавање друштвених циљева. Многе критичке рефлексије

¹ W. Dilthey, "Grundlinien eines Systems der Padagogik", u: Ges. Schriften, VII Studgart (Teubner) 1961.g.

² Ibidem

³ Sartre, J.P., "Ist der Existentialismus ein Humanismus?", u: Drei Essays, Frankfurt a. M., Berlin (Ullstein), 1964.

⁴ Hajdger, M., op.cit.

⁵ Ibidem

сматрају да је ово уследило након њеног задобијања научне репутације, до које је дошла у настојањима да на методолошком плану задовољи захтеве квантитативне парадигме. Имала је утисак да је стекла статус озбиљне науке. Из садашње методолошке и уопште науче перспективе сматра се да је ово уместо развоју пре водило њеном научном распаду. Не можемо а да се овде не упитамо: нема ли и садање време своју филозофију; није ли и филозофија постмодерне нешто што усмерава овакав статус педагогије; није ли управо постмодерна урушила научну структуру педагогије и претворила је у инструмент за извршавање друштвених циљева? Или да можда изгледа нешто блаже, не тако директно постављено могли бисмо се питати: да ли постмодерна има утицаја на садашњи статус педагогије; колико су филозофије које су претходиле и које сада подупиру постмодерну утрле пут оваквом статусу педагогије; колико новог, до сада невиђеног је сада у педагошкој методологији, квалитативној методолошкој парадигми која претендује да педагогију учини од нормативне науке правом науком, очишћеном од заблуда рационализма...? Било како било, иза свега овога могао би се истаћи значај тренутка у коме педагогија напушта филозофско мишљење. У овом тренутку она по правилу остаје и без образовања, тј. редукује своје схватање образовања одређујући га само употребљивошћу и својом снагом у извршењу друштвених задатака. Ово би скромном схватању аутора ових рефлексција могло бити правило, закон.

Ако од овога пођемо, онда је јасно зашто смо претходно размишљали већ о делотворности савремене педагогије у смислу њене издаје педагошких циљева. Иако многи критичари истичу да се модерна педагогија (мисли се на педагогију модерне) концентрисала на то да, уз помоћ статистике долази до законитости, резултати те перспективне методологије су потчињавање педагогије политичким програмима и предузетницима; њима су служила средства педагогије и стратегије. Дозволићемо себи да критички посматрамо и време постмодерне и нове педагошке методологије, па и шире педагогије као науке, њене функције и да се упитамо: каква је разлике у овоме што имамо у време постмодерне педагогије; није ли и она у функцији допуне предузетничког капитала; како је ослободити тога? Једина нада је у њеном озбиљнијем ослањању на филозофију у којој верујемо да ће се и у безнађу увек наћи трачак светлости који ће узимати у обзир достојанство човека, његову слободу, али и критичку моћ и да се сада још само једним питањем осврнемо на схватања по којима је педагогија отупела критичку моћ и достојанство човека, а као последица овога иде и његова слобода, те да је како се сматра последица овога друштво које се одродило од мишљења и суђења, критике и доказивања. Питање би се односило на функцију и границе педагогије, односно могло би да гласи:

да ли је реално педагогији, тј. васпитању приписивати такве домете? Волели бисмо да је тако, онда би круцијални проблеми човечанства били решиви, односно могло би се очекивати да би се бар снаге могле покретати у правцу њиховог решавања. Нажалост, наша скромна освртања на ово питање претпостављају да као тумачење овде има смисла само позвати у помоћ теорију хаоса, детерминистичког поља и сл. и тиме разјашњавати значај индоктринирајућег избегавања ума и улогу педагогије у томе. Али, свакако остаје утисак да и постмодерна педагогија гура у страну, или занемарује филозофију, што педагогију претвара у механизам управљања понашањем појединца; постаје техника која олачшава праксу и помаже политичкој, опортунистичкој употреби човека. Данас се сматра да би се у педагогоји требало да нађе више пропагирања противљењу ауторитету, еманципације и самоодређивања, али се истовремено у свему што у педагогији постмодерне наилазимо мало од овога, ван сфере декларативног, види. Остаје дакле, све то у домену идеја које нису одмакле ни од јасног дефинисања самих ових појмова. Наиме, друштва у којима се данас већ увелико оне пропагирају као инструменти педагошке самопомоћи, нису још увек успела ни појмовно до краја да дефинишу еманципацију и друго чиме се очекује да се могу, курикуларном педагогијом или различитим наставним стратегијама, да поспеше критичка моћ, способност расуђивања, како би се избегло оно што је Ниче предвиђао, а што се, нажалост и остварило онако како је мало ко очекивао.

Осуђивана као „служба за усмеравање“ педагогија трага за начинима како би се отргла статусу да одговара задацима времена. И тако покуша да избегне улогу извршног органа неког унапред датог филозофског система. Али, у скаду с овим сматра се да је свако педагошко деловање неизбежно повезано с једним „треба“ које не мора да буде бесмислено и самовољно, него како то истиче помињани М. Хајтгер оно треба да буде израз стварних, искрених настојања. Притом М.Хајдгер, као и други не мисли на везивање за неки унапред дати поглед на свет или идеологију, него на артикулацију питања од кога се не може одустати. “Треба“, којим се бави педагогија, сматра М. Хајтгер, не може се оправдати ни из историје ни из савремених владајућих норми: Ово по његовој оцени не треба схватити као одбијање изазова свакодневице, али ипак оно треба да буде оправдано. Бављење образовањем и васпитање за педагогију значи трагањем за правим смислом ових процеса, а ово указује на филозофску димензију на којој треба да буде утемељен сваки нормативни захтев, свако „треба“ у педагогији. Ово је позив за практичну употребу ума за који Хајдгер верује да је могуће остварити дијалогским васпитањем у коме се развија практична моћ расуђивања тако што се васпитанику помаже да претвори оно што сматрамо добрим

у максимуму свога деловања. Хајдгер сматра да је поновно рађање филозофске мисли у педагогоји могућност за будућност образовања. Притом филозофска димензија педагогије по њему не подразумева да се унапред одреди или историјски фиксира тип човековог образовања који би се остваривао кроз наставу и према коме би се усмеравало васпитање, јер није смисао у томе да се оствари једна унапред дата слика човека, него да се оствари човекова природа, субјективно биће свакога човека. А, из овога произилази да форма остаје отворена, а да садржај нуди смернице васпитања. Ова отвореност у форми за филозофију је неопходна, јер се само кроз њу може остварити човекова индивидуалност, а тиме и слобода, мисли М. Хајдгер. Но, и он сам сматра да су смернице неопходне како се самосвојност субјекта не би изметнула у самовољу.¹

Не можемо а да се иза овога не питамо колика је конзистентност у претходним ставовима; не личи ли ово на прихватање стварности, законитости која прати процесе васпитања, који и данас у постмодерној филозофији трпе утицаје, који можда нису јасно структурисани и дефинисани, није ли чињеница да се филозофија повукла са терена педагогије и да се она окренула практицизму знак да је на сцену ступила нека друга филозофија чије утицаје тек треба сагледати...

Ипак, и поред утиска да су претходне констатације скоро закључна размишљања, утисак је да би се требало овде још мало задржати на односу постмодерне, педагогије и филозофије васпитања и образовања. Разлог за ово је чињеница да се последњих година филозофи васпитања све више баве трендовима у филозофији који би се могли назвати „постмодернистичким“, те је интересантан њихов утицај на педагогију, истраживања и педагошку праксу, посебно наставу.

Неки аутори сматрају да је филозофски постмодернизам у свом развијању, као и многе друге ствари учинио више доброг него лошег. Сматра се да је и на њега, као уосталом и код већине других филозофских покрета најбоље гледати као на богати рудник у који можемо ући у потрази за драгуљима сазнања, али се не осећамо обавезнима да кући понесемо сво необрађено, оштро камење. Шта би били драгуљи, позитивна страна постмодерне? Освртање, углавном, на позитивне њене стране не значи да смо на оне друге заборавили, него да желимо да направимо равнотежу, јер утисак је да је претходно било више критичких тонова на њен рачун него ових других.

Још један осврт на питање шта је постмодерна. Питање: шта је постмодерна, утисак је, иако смо му на почетку посветили доста пажње, очекује још неки угао осветљавања. До сада смо му се посвећивали као

¹ Ibidem

филозофском покрету, али више као покрету у архитектури, графичким уметностима, музици, књижевности и сл. Као општи културни феномен, многи сматрају да поседује карактеристике као што су довођење устаљених правила у питање, мешање стилова, толеранцију двосмислености, нагласак на разноликости, прихватање иновација и нагласак на конструктивност стварности. Филозофски постмодернизам није, како смо могли схватити, јединствена тачка гледишта, те како истиче С. Бек¹ са института за педагошке студије у Онтариу постоје прогресивни постмодернисти и они конзервативни, постмодернисти „отпора“² и постмодернисти „реакције“³, изразито реформски настројени, као они други који се баве само бушењем балона. Има на овој сцени како то сликовито Бек каже срца која крваре, као опуштених сукоба. Закључак је да непрестана борба међу постмодернистима о томе како би прави постмодерниста требало да реагује у истраживању и уопште у животу.

На једном смо месту већ помињали нека од имена која се најчешће повезују са постмодернизмом, али ево да и овде неке од њих истакнемо: Жак Франсоа Лиотар; Жак Дерида, Мајкл Фокалт и Ричард Рорти (Jean-Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault i Richard Rorty). Теоријски приступи који се најчешће сматрају постмодернистичким су: деконструкционизам, постструктурализам и неопрагматизам, но њима се најчешће придодају и друга имена као што су: Ниче, Витгенштајн, Винч, Хајдегер, Гадамер и Кун, као и други теоријски приступи, као што су перспективизам, постаналитичка филозофија и херменеутика. Многи сматрају да чак и критичка теорија Јургена Хабермаса (Јурген Хабермас) са својом сродношћу са херменеутиком и њеном комуникативном етиком, има јасне елементе постмодернизма, упркос Хабермасовом инсистирању да он унапређује пројекат модерности, а не одбацује га. У прегледу ових имена и различитих школа истиче се њихово велико преклапање, прожимање између различитих школа мисли, као прожетост постмодернистичког сановишта.⁴

Поклапање се према неким ауторима наилази не само код савремених аутора, него и међу ауторима и приступима у ранијем периоду. Ово је поглед Ж. Лиотара, који сматра да се постмодерна и модерна не могу међусобно временски разлучити, представљајући два различита одговора на савременост.⁵ Рорти има слично становиште, питајући да ли

¹ Sajt: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93-docs/BECK.htm>

² Videti: Hutcheon, L., *The Politics of Postmodernism*, London, Routledge, 1989. g.

³ Videti: Aronovity, S. i Giroux, H., *Postmodern Education* (Mineapolis: University of Minnesota Press, 1991. g.

⁴ Beck, C., op.cit.

⁵ Mc Gowan, J., *Postmodernism and Its Critics* (Itaca: Cornell University Press, 1991. g.), 1984.

су промене које се везују за постмодернизам „више од најновијих менамата историзације филозофије која без прекида траје од Хегела.¹ Рорти, такође, сматра да су ове промене биле већ завршене са Ђуијем. Он тако не види Фокалта као некога ко је радикалнији у постмодернистичком смислу од Ђуија, јер је према његовој оцени разлика међу њима у присуству или одсуству социјалне наде коју испољавају.²

Изгледа необично у исту групу сврстати Хегела, Ничеа, или чак Ђуија, као постмодернисте, имајући на уму да су они писали у доба модерне и да су на многе начине испољавали њен дух. Неким ауторима је стало до хронолошких дефиниција постмодерне, те је одређују као временски термин који означава скорашњи историјски период који треба схватити као низ карактеристика које делују по читавом терену историје. Но, ипак има и оних, као што смо већ поменули С. Века који постмодерну тумаче као нешто што обухвата многе приступе и сазнања која су постојала пре неколико деценија, па чак и пре овога века.³ Овај аутор чак истиче да што се тиче историје филозофије, идеја да су ово потпуно нови развојни периоди превазилази меру до које се људска мисао и понашање мењају, и оставља нас да се питамо како су људи у ранијим вековима могли бити толико глупи, те да их толико понесу идеје Платона, Декарта и Канта. Века није усамљен у свом схватању постмодерне. У истом правцу размишљају и Рорти, Р. Бернштајн (Richard Bernstein), општи филозофи, а и многи теоретичари образовања: Стенли Арнович, Хенри Гиро и Вилијам Дол (Stanley Arnowitz, Henry Giroux i William Doll).⁴

Страна се литература данас већ увелико бави постмодерном из угла опште филозофије и педагогије, а многи аутори у нама доступној литератури на постмодерну гледају као на груб склоп идеја које нуде Рорти, Лиотар, Дерида и Фокалт. Но, истиче се и да су се многе од ових идеја јавиле у другим школама мисли, и у историјским и у савременим (марксизму, феминизму, критичкој филозофији). Постмодернисти нам помажу да увидмо да је стварност много сложенија него што смо замишљали. Она не постоји објективно „тамо негде“, да би се једноставно огледала у нашим мислима. Данас се све више верује да је она део људске креације. Ми обликујемо реалност у складу са својим потребама, интересовањима, предрасудама и културним традицијама. Тако да се на стварност према постмодерни гледа као на потпуно

¹ Rorty, R., The Dangers of Over-Philosophication-Repli to Areilla and Nicolson, Educational Theory 40, No. 1, 1990.g.

² Ibidem

³ Beck, C., op.cit.

⁴ Videti: Arnovitz i Giroux: Postmodern Education i William Doll: A Post-Modern Perspective on Curriculum (New York, Teachers College Press, 1993.g.

људску конструкцију „коју ми стварамо, а не она која нам је дата“.¹ Знање је према овоме конструкт интеракције између наших идеја о свету и наших искустава о свету. Али, према Е.Т. Гендину претерано је претпостављати да концепте и социјалне форме у потпуности обликује искуство.² Наравно, на сва наша искуства, сматра Е. Гендин, утичу наши концепти; ми видимо ствари - чак и физичку стварност кроз културна сочива. Али, овај утисак није свемоћан; сваки пут изнова реалност нас изненади (како је то модерна наука показала) на начине који нас приморавају да модификујемо своје идеје.³ Тако смо, истиче он, сматрали да је свет округла плоча, па смо на крају морали да се предомислимо.

Овај поглед сматра Е. Гендин чини се блиским Кантовој идеји о томе да је знање прозивод интеракције између менталних структура и чулних података. Но, док су Кантове структуре биле урођене и универзалне и његови чулни подаци природни и чисти, Е. Гендин сматра да је култура и искуство као међусобно зависне и разликује их само у степену одредивости од човека. Једна од последица овог интерактивног погледа на стварност је да не постоји јасна разлика између вредности и чињеница. Све чињеничне изјаве рефлектују вредности којима служе и сва вредносна веровања условљена су чињеничним претпоставкама. Поново се јавља разлика у степену до којег нам је омогућено да говоримо о „чињеницама“ и „вредностима“. Али, оно што називамо чињеницама су само на неки начин мање вредносно детерминисане: истине нису независне од вредности. Ово је повезано са Фокалтовом пост-модернистичком идејом да се знање и снага не могу раздвојити, јер знање укључује вредности оних који су довољно снажни да га створе и дају другима. Фокалтов однос према знању изгледа заверенички, али веза са интересовањима људи које идентификује не може оповргнути.⁴

Beck тако прихвата да је стварност делимично зависна од културе, мења се током времена, како се мењају културе и разликује се од заједнице до заједнице. Знање није ни вечно ни универзално. Но, истиче и овај аутор, ово не треба пренаглашавати, како то чине пост-модернисти.

Порицати континуитет и народе, а они заиста постоје, како то чине постомодернисти, нерационално је и некорисно као и видети знање као нешто вечно и универзално. То издаје апсолутистичку при-

¹ Hutchon, prema: Beck, C., op.cit.

² Gendin, E.T., „Thinking Beyond Patterns: Body, Language and Situations“ у „The Presence of Feelings in Thoughts“ (New York: Peter Lang, 1991)

³ Natorp, Frye, prema : Beck, C. op.cit.

⁴ Fukalt, M., The History of Sexuality (New York: Random House/Vintage, 1990/1976)

врженост вредностима као што су иновација, оригиналност и разноликост.

Но, у примећивању необичности постмодернизма, сматра се да треба бити обазрив са генералијама; оне могу да заведу. Иза општих формулација обично не иду сви случајеви, те се препоручује више спремности да се експлицитније одређују тврдње.

Постмодерна и њен однос са метафизиком

Заговорници постмодернизма често га виде као нешто што окончава метафизику, онтологију, епистемологију, на основу тога што ове врсте дискурса претпостављају непроменљиву, универзалну реалност и метод истраживања. С. Веck, пак, сматра да је корисније прихватити модификовану концепцију ових поља, пре него се од њих сасвим ограничити. Разлог за ово је чињеница да живимо у променљивом, исцепканом „постмодерном“ свету, те нам је потребна било каква стабилност коју можемо наћи. А испитивање општих интелектуалних, моралних и других образаца - колико год да је ограничено и тентативно - представља легитиман облик „метафизике“.

Критички осврти на постмодерну сматрају да је иронија постмодерне у томе што она, упркос самој себи, највише брине о томе шта можемо рећи о општој природи реалности. По оцени Веcka и др. ово је довело до масовног и слављеног оживљавања метафизике. Постмодернисти верују да су они окончали метафизику и да су, како Веck каже, бацили мердевине пошто су дошли до свог положаја који је без темеља. Он, као и други које наводи (Ландон Бајер и Данијел Листон – Landon Beuer i Daniel Liston) примећује да су постмодернистичке анализе парадоксалне, јер садрже „становишта без упоришта и говоре ни о чему“.¹ А не би се могло рећи да и сами постмодернисти увек поричу да је управо ово оно што раде - Дерида признаје да он „прецртава/оповргава“ сопствене тврдње; али признати грешку није исто што и превазићи је.

Зато се сматра да је постмодерна с правом довела у питање универзално, непроменљиво јединствено биће или „субјекат“ који има потпуно знање и контролу над оним што мисли, каже или ради. Испоставило се да је биће под јаким утицајем културе која га окружује, да се заједно са том културом мења, и да је фрагментарно као и та култура. Тако Рорти описује „морално биће“ као „мрежу веровања, жеља и емоција иза којих нема ничега... стално се преплићући... али не

¹ Beyer, L. i D.P. Liston: Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism, Educational Theory, 42, No 4

на основу неких општих критеријума... већ и на начин - погоди или промаши“ у ком се ћелије поново прилагођавају тако да одговоре на притиске средине“.¹ Међутим, претерано је тврдити да зато што је биће ограничено, условљено и на овај начин несигурно да нема свој значај, идентитет или капацитете. Појединци можда нису значајнији од култура, али нису од њих ни мање значајни (иако не неограничену) способност за самоспознају, самоистраживање и саморегулацију. Нема, дакле, основа за наглашавање култура, заједница и занемаривање појединца.

Исто се мисли и о тенденцији постмодерне да наглашава мање групе (етничке, социоекономске класе, пол и сл., на уштрб појединца, јер се појединци истих група могу значајно разликовати, као и супротно, те их је зато могуће само делимично одредити према различитим категоријама којима припадају.

Постмодерна захтева и значајне промене у нашем схватању истраживања. Као што је претходно примећено више се не тежи ка откривању реалности која постоји пре нас, него се сматра да смо ми укључени у интерактивни процес стварања знања. Зато се у процесу учења интеракција види као дијалог или како то Рорти каже “конверзација“ у којој постоји обостран утицај, а не једноставно преношење знања.

Знање до кога се дође, такође, је неодређеније и нестабилније него што смо раније мислили. Оно се односи пре на оно што је може него на оно што је сигурно и оно се мења како му појединац или група дају сопствену интерпретацију, одражавајући особене потребе и искуства. И како то постмодернисти нагласили, језик се добро прилагођава овој константној „игри“ интерпретација. Речи нису везане за устаљене концепте или референте; оне зависе од њиховог значења у читавом систему речи у који су уграђене, систему који се временом мења и разликује се од једне говорне заједнице или онога који говори до друге, другог.

Тако се у складу са претходним истраживањем све више прилази “прагматично“.² Овде се мисли да није потребно да се инсистира да стварност, укључујући и људску природу, има одређени облик, већ треба да прихватимо оно што се из ње помаља. Па, ако се алтруизам, примера ради, делом заснива на осећањима групне солидарности, онда морамо да признамо да: нема смисла држати се рационалистичког погледа на моралну мотивацију која нема ефекте. Али, још једном треба

¹ Rorty, R., *Postmodernist Bourgeois Liberalism and Hermeneutics and Praxis*, Robert Hollinger (Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1985).

² Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth* (CUP: 1991) и R. Bernstein: *Beyond Objectivity and Relativism* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983).

позвати на опрез и не претеривати у овом смислу. Постмодернисти су, смата се, често нападали идеје о разуму, размишљању и смислу средства и циља, теорији, подучавању. За њих заправо има места само у измењеном облику. Морамо се бавити разумом као и осећањима, интуицијама, директним социјалним утицајем итд. До некле морамо и размишљати у смислу средстава и циља ако желимо да знамо шта у животу желимо и како да то постигнемо. Теорија схваћена као слаба повезаност квалификованих генерализација је од изузетног значаја за свакодневни живот. Поучавање док год је углавном дијалогско, сматра С. Веck, је и могуће и неопходно. Све ово може да проузрокује проблеме ако се схвати исувише стриктно и узме сувише озбиљно; али без свега тога били бисмо буквално изгубљени.

Такође је потребно и на „прагматичност“, у исраживању гледати на сличан начин. Док не постоји спољни темељ реалности, никаква „традиционална кантовска подршка“, како то Рорти каже, постоје унутрашњи континуитети који служе као добра референтна тачка. Могуће је и неопходно, дакле, развити „теорију“ која објашњава одређене појаве према овим континуитетима. Постмодернисти често изражавају „лаки прагматизам“ који је, док претендује да буде отворен и толерантан, једино вештачки, пошто не успева да развије и користи овакву теорију; њене доктрине тако постају догматске изјаве, без објашњења или оправданости.¹

Један од слогана постмодерне у САД-у је да „нема центра“, а посебно да нема централне традиције учености (односно евроцентричне учености, која се тиче средње класе и која као доминатни истиче мушки пол), а ово се односи и на погледе о знању и истраживању о којима је претходно било речи. Свака друга култура, поред западне и свака нова традиција по схватањима постмодерне представља плуралистичку ученост, а не само модификацију „главне струје“. Наилази се и на истицање потребе да кључна тачка, поред антирасистичког, феминистичког и др. учења, треба да буде индивидуална ученост: ученост Џејна Доа, Хозе Санчеза, Суи Чин Лунга и др. Овим се жели истаћи да се лична трагања појединца не узимају довољно озбиљно, а сматра се да се свака индивидуа стално пита, посматра, теоретише и покушава да разуме живот. Радикална демократија постмодернизма води у овом правцу, али пада у сопствену замку због своје претеране окупираности културама и говорним заједницама (ово је посебно изражено у САД-у и одатле се шири).

¹ Beck, C., op.cit.

Утицај постмодерне на образовање

Претходна освртања већ други-трећи пут на основне одреднице постмодерне, њен однос са филозофијом, посебно епистемолошки угао значајне су јер постоје многе импликације овога на педагогију. Неке од њих су већ помињане. А овде ћемо скицирати још неке које су директније везане за педагошку праксу, јер смо се њима претходно мање бавили.

На најпрагматичнијем нивоу литература се бави питањима као што је:

- ученицима треба у школама од најранијег узраста да се помогне да увиде како се идеје и институције кроје како би одговарале вредностима и интересовањима људи: како нпр. Сливовница или роман изражавају личне потребе и прошлост аутора; или како ТВ програм промовише животне стилове који доносе корист комерцијалним компанијама; или како наставни планови и програми одражавају вредности одређеног сектора друштва.¹

Сматра се да овакво учење може да буде искрен и пријатан аспект школског живота. Ако се подстиче оваква врста културно-политичког разумевања, онда се сматра да се подржава константна ученичка перцепција света као вредносно неутралног, непроблематичног и непроменљивог. Но, са овим се не слажу сви. Рорте доводи у питање увођење овакве врсте постављања проблема у школама. Он сматра да је „нижи степен образовања“ (основно и средње), „ углавном, ствар социјализације, покушаја да се ученицима усади осећај грађанског припадања“. Оно „треба првенствено да има за циљ да пренесе довољно онога што се сматра истинитим у друштву коме деца припадају, тако да би могла да функционишу као грађани тог друштва. Да ли је то истинито или не тиче се наставника у оквиру његове професионалне способности“.² Но, са овим ставом Рортија не слаже се С. Веck, који сматра ово издајом главне сврхе постмодерне, јер сматра да је немогуће да се оствари идеја о „разбијању љуштуре концепције“, за коју се како каже, и сам Рорти залаже, ако су наставници у школама и сви млади људи једнога друштва до своје зрелости укључени у једнострано јачање конвенција? С. Веck сматра да школе треба да уче ученике о социјалним конвенцијама и институцијама, можда и више него што су то до сада чиниле, али интегрални део те наставе треба да буде фундаментална евалуација и критика. Ово се слаже са постмодерним, теориским

¹ Beck, C., op.cit.

² Rorty, The Dangers of Over-Philosophication, preма: Beck, C., op.cit.

тенденцијама (критичко конструктивна дидактика, курикуларна дидактика ...).

Претходно помињани ставови о подстицању младих да доводе у питање прихваћене „реалности“; по оцени многих морају ићи паралелно са помоћи младима да нађу „темеље“ за своје животе, без обзира што они можда нису трајни. Недостатак осећаја стабилности и смера је један од основних проблема савремене, посебно западне културе. Колико је ово последица постмодерног плурализма нико за сада не пита. Поменути недостатак сматра се значајним фактором у данашњим реакционарним трендовима у религији, политици, образовању и другим сферама. А дидактичари постмодерне истичу значај дијалога у учењу и то таквог који ће отворати перспективе које представљају комбинацију старих и нових елемената. Младима је потребно да нађу трајне вредности и идеале (плуралистичке, глобалне, еколошке...) које нису супротне њиховом искуству у стварности, него пружају адекватну основу за свакодневни живот. Вратимо се овде на тренутак метафизици, односно мишљењима постмодерних дидактичара по којима је потребно да се у настави помаже младима, да се они подстичу да се укључе у генерално теоретисање о стварности и животу, а са друге стране, води рачуна да учење не буде сувеше апстрактно, зато је постмодернистички акценат стављен на конкретно, локално, иако се за наставу и у њој препоручује да комбинује једно и друго, конкретно и опште. За осмишљавање учења и оживљавање често досадних чињеница препоручује се прављење ширих веза између појава и истраживања њихових вредносних импликација. А проучавање овог више „теоријског“ сматра се неопходним због стварања општег погледа на свет, који би младима требало да пружи сигурност, смер и неопходан смисао.

Други аспект утицаја постмодерне на образовање тиче се демократског и дијалошког акцента, постмодернистичко довођење у питање ауторитета и смањење улоге експерта. Инсистира се на односу наставника и ученика који уче заједно, а не да их видимо у позицији да један говори другоме како овај треба да живи на начин „од врха ка дну“. Ово је, сматра се, неопходо и да би се узеле у обзир вредности и интересовања ученика. Али, и сам Лиотар је наглашавао потребу мере до које старији ученици, студенти могу да уче из компјутеризованих банака података, које назива „енциклопедијама сутрашњице“, а исто би се по другим постмодернистима могло рећи и за ниже узрасте. Оно што у оквиру овога сета утицаја најчешће среће је наглашавање потребе да наставници „уче ученике како да уче“, како да користе савремену технологију и сл. А наглашава се и вредност самовођеног истраживања у коме су ученици активније укључени у одређивање шта уче и зашто, и самим тим могу да дају особен израз својим особеним интерасовањима

и потребама. Но, и они који се сврставају уз Лиотара, И. Илича и др. не прихватају ове идеје до краја. Има аутора који сматрају да ови претежу, посебно у потцењивању значаја наставника у мотивисању и олакшавању учења. Критике наглашавају активност наставника у стрктурисању школског градива; избор садржаја за учење омогућује ученику да учи много више, брже и лакше, него што би било у супротном случају. Без обзира шта је разлог потребама ученика за помоћи, док год овакве потребе постоје, тиме што се они препуштају самима себи, крију се главе у песак, ако им се потребна помоћ не пружи. Тако да се демократизација образовања не види као потпуно лишавање свих структура и наду да ће с еонда нешто догодити. Напротив, сматра се треба да се стварају структуре које ће ученицима пружити подршку која им је потребна и која ће им омогућити да направе значајан импут и имају неопходну контролу над учењем. Учење треба да буде колико је могуће више дијалогско, али то не значи да треба да буде без образовних ефеката. Да би био ефикасан дијалог захтева снажан импут различитих врста: информација, примера, прича, осећаја, идеја, теорија, погледа на свет итд. Смисао у демократском приступу није да структуре нису потребне, него да ученици (уз помоћ наставника) имају главну реч у структурисању свога знања (а зар до сада нисмо о овоме говорили).

Импликације претходног на филозофију образовања односе се на следеће:

- студентима који се спремају за наставмке, као и ученицима треба да буде јасно да њихово знање зависи од вредности, од културе која се мења; те не треба тражити неку универзалну филозофију живота и образовања; истовремено им треба помоћи да нађу континуитете и заједничке именитеље који дају неку стабилност и смер њховим животима и бављењу поучавањем;
- Један од начина постизања овог двоструког циља настојања за утемељење и у исто време помагања ученицима да развију скромне темеље за живот и образовање је проучавати различите „облике учености“ (антирасизам, феминизам, индивидуализам... како би ученици видели да је теорија свакако скројена тако да одговара према потребама различитих група и појединаца) како да уоче да је могуће поклапање различитих облика учености. Тако да, заправо, испитивање онога што различите категорије људи имају као значајно требало би да буде главни аспект студија;
- Филозофија учионице у којој се образују будући васпитачи, исто као и филозофија школске учионице треба да буде изразито демократска и дијалогска, како би се покренуле интелектуалне снаге ученика,

цениле његове вредности и њихова сазнања била доступна наставнику и другим ученицима;

- Демократску педагогију ће тешко усвојити наставници који на студијама уче на класичан начин, иако им њихови професори говоре о демократским приступима учењу;
- Коначано, многи се аутори залажу за јаче критичан однос према филозофији, од које како кажу имамо шта да учимо, али пред којом морамо и сами да промишљамо, да их „испитујемо“, те да из угла позитивне педагошке слике о себи и образовању, у интеракцији са филозофима и другим научницима, учећи од њих, настојимо да им исто толико и дамо колико и добијамо, а не само да следимо и „примењујемо налазе“ чисте филозофије. Тада ће нам ови бити мање неразговорни, мање апстрактни и боље ћемо их уклапати тамо где им је место.¹

Епистемологија концептуалне промене и педагогија

На овом месту добро је осврнути се још једном са нешто мање дистанце на епистемолошку основу постмодерне педагогије, односно дидактике. Претходно је већ било речи о концептуалним променама поучавању и учењу. Суштина овога је у комбиновању предмета интересовања и теорије из когнитивне психологије са онима из филозофије науке да би се развили нови модели научног учења, или епистемолошки оквир из кога су произашле бројне смернице за промовисање концептуалне промене. Докле је ово стигло види се из термина који је из овога скован, а одоси се на педагогију концептуалне промене, који у литератури заступају имена као што су: Познер, Хјусон, Гертзог и др. Неки сматрају да су они свој модел учења развили ослањајући се на претходно помињану когнитивну психологију, али и на Кунове и Лакатошеве идеје. Критике истичу да педагогија концептуалних промена има доста нејасноћа, али да свесна метафоричка употреба ових шема има своју вредност као смерница (референтна тачка) за разумевање образовања. Та веза између теорија и филозофије науке и упутстава за праксу још није до краја јазјашњена. Према многим ова веза има своју вредност на нивоу метафоре, али се ова вредност смањује у начинима на које теоретичари предвиђају импликације које одређене епистемолошке перспективе имају за дидактику, односно педагогију²

¹ Beck, C., op. cit.

² Geelan, R. D., Skiciranje nekih postmodernih alternativa: Iza paradigmi i istraživačkih programa kao referentnih tačaka na naučno obrazovanje, Univerzitet Edit Cowan, Australija-
<http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls>.

Јасније маркирање педагогије концептуалних промена захтева сагледавање неке од постмодерних алтернатива, које се данас сматрају рефернтним тачкама образовања, а оне се односе на: Келијеву „Психологију личних конструката“, Вајтхедову „Живу образовну теорију“, Ван Менов „Педагошки такт“ и Полинхорнову „Постмодерну епистемологију праксе“, но, то ће се учинити на неком другом месту, или наћи у већ постојећој литератури.

Осврнимо се овде бар на њихова упоришта, тј. на парадигме. Две јаке и за сада успешне шеме из филозофије науке - Кунова и Лакатошева усвојили су они који су развили теоријски оквир за приступе концептуалних промена у педагогији. Познер карактерише свој поглед на учење и знање засновано на когнитној психологији Кунове, односно Лакатошове епистемологије.

Рецимо да је Кун објаснио историјске разлоге научних револуција тако што је увео концепт „парадигми“ под којим подразумева слику сложене међусобно повезане структуре теорија и идеја која у исто време објашњава наша тренутна запажања и намеће занимљива питања и смерове за даља истраживања. Појединачна научна „чињеница“, према Куновој формулацији није ентитет сам за себе, него му је значење и стварност дато кроз његово место које заузима у сложеној матрици значења која чине парадигму.¹

Поменимо овде још једном да Кун описује научне револуције као „промену парадигме“ - пораз постојеће слабије парадигме од стране моћније, корисније парадигме. Он је ово видео као драматичан, револуционарни процес, и усмеравао је пажњу на такве примере из историје науке као што су Коперникова револуција, промена становишта о природи светлости и прелазак на атомске теорије материје. Значајне су и његове идеје о „пренаучним“, парадигмама, којима се разноликост парадигми такмичарски односе једна према другој. И Лакатошеви „програми истраживања“, иако донекле различити, слични су Куновим парадигмама - обе су сложене унутрашње структуре конзистентних теорија које могу бити истиснуте од стране таквих бољих структура, те су због тога овде заједно и користиће се за објашњавање епистемолошких концептуалних промена у педагогији.²

О епистемолошком углу концептуалних промена у дидактици и педагогоји говоримо овде да бисмо јасније указали на правац промена, узроке и изворишта њихових, јер се само тако оне могу у потпуности макар у основном смеру, дирекцији, разумети.

¹ Ibidem

² Шире видети у :Гојков, Г., Увод у педагошку методологију, ВШВ, Вршац, 2005. год.

Одговор дидактике на постмодерне изазове

Познер и др. предлажу да, аналогно са друштвеним процесима промене парадигме појединци уче нове научне шеме (супротне одређеним чињеницама или искуствима) кроз процес „концептуалне промене“. Они користе Пијажеов појам „асимилације“ и „акомодације“ да би описали процес учења, иако тврде да их не користе стриктно у Пијажеовом смислу. Теорија концептуалне промене, тј. њени теоретичари сматрају да су раније дидактичке теорије третирале учење као да се састојало искључиво из асимилација: постепеног и линеарног додавања нових делова знања. До оне мере до које је знање виђено као структурисано унутар ума, ова структура је виђена као она која се развијала без значајних реконструкција и реорганизовања. Помињани аутори сматрају да је свест о акомодацији као тип учења у истраживању, али и у наставној пракси врло значајна, али критичари теорије концептуалне промене верују да је претерана концентрација на овом аспекту учења.

Теоретичари концептуалне промене користе термин „концепција“, позајмљен од Пијажеа, како би описали менталне структуре које су аналогне парадигмама. Тако се догађаји прилагођавања (акомодација) - или „концептуалне промене“ виде као директно аналогне Куновим научним револуцијама или „променама парадигме“. Овакви догађаји укључују „гешталт прекидач“- нови начин гледања мења односе и значења и релативан значај одређених искустава и информација.

За Познера и др. постоје четири значајна услова да би се јавила концептуална промена:

1. Мора да постоји незадовољство постојећим концепцијама; пре него што може да се јави акомодација, разумно је претпоставити да су појединци сигурно сакупили доста нерешених питања и да су изгубили веру у способност њихових тренутних концепата којима би могли да реше ова питања;
2. Нова концепција мора бити разумљива. Појединац мора да буде у стању да увиди како искуство може да се структурира на основу новог концепта у довољној мери да би се истражиле могућности које су инхерентне том концепту.;
3. Нова концепција мора да изгледа уверљиво. Сваки усвојени нови концепт мора бар да изгледа као да има капацитет да реши проблеме које су њени претходници генерисали, иначе се неће чинити као уверљив извор. Уверљивост је, такође, резултат конзистенције са другим већ стеченим знањем;

4. Нови концепт би требало да одаје могућност плодног програма истраживања. Треба да има потенцијал да шири, да отвара нове области истраживања.

Ова четворodelна шема је суштина теорије концептуалне промене учења. Она је, такође, и главна смерница за импликације које се изводе из теорије концептуалне промене за праксу. А приступи концептуалне промене у настави укључују оно што је и за Пијажеа карактеристично: изазивање незадовољства постојећим концептуалним шемама (које претходно постоје код ученика), коришћењем аномалија и противуречних ситуација. Познер и др. предлажу следеће стратегије за поучавање у складу са теоријом концептуалних промена:

1. Развити предавања, демонстарције, проблеме и лабораторијске вежбе које могу да створе когнитивне конфликте код ученика;
2. Организовати инструкцију на такав начин да наставници могу да проведу већи део свога времена у дијагностификовању грешака код учениковог размишљања и идентификовању одбрамбених механизма које ученици користе да би се одупрли акомодацији;
3. Развити оне врсте стратегија које наставници могу да уврсте у свој репертоар да би се бавили ученичким грешкама и механизмима који сметају прилагођавању;
4. Помоћи ученицима да дођу до смисла неког научног садржаја тако што им се садржај представља на више начина (вербално, математички, конкретно, практично, сликовно) и помажући им да преводе из једног облика презентације у други.¹

За теоретичаре концептуалне промене, дакле, најважнија искуства учења која се јављају у учењу: акомодација - драматично реструктурисање концептуалних оквира појединца, када их једном доведу у питање аномалије и проблеми које је немогуће решити уз помоћ тренутне шеме.

Веза између филозофије науке и теорије концептуалне промене учења је, по Познеру и др. блиска, јер је модел концептуалне промене изведен из садашње филозофије науке. Творци овога концепта сагледавају ову везу као метафоричку или као директно подударање. Познер и др. сматрају да не постоји добро артикулисана теорија која објашњава или описује истинске димензије процеса којима се централни организмовни концепти људи мењају од једног низа концепта у други, који је некомпатибилан са првим. Он верује да је основни избор хипотеза које се тичу овога савремена филозофија науке, с обзиром на то да је

¹ Pozner i dr., prema: Geelan, D., op. cit.

централно питање новије филозофије науке како се концепти мењају под утицајем нових идеја или нових информација.¹

Али, иза овога остаје ипак простор за питање у којој мери Кунове и Лакатошеве шеме - промене парадигме преко научних револуција и методологије програма научних истраживања могу директно да се примене на учење природних наука и других садржаја. Поменимо да Кун и Лакатош никада нису ни претендовали да их други користе на тај начин. Као што је претходно констатовано обе ове перспективе описују процесе којима заједнице научника долазе до консензуса разумевања унутар својих поља истраживачких напора. Оне се обе односе на расправу између јасно артикулисаних, високо елаборираних система међусобно односних концепата од којих се за сваку већ испоставило да је плоносна у прилагођавању нових смерова истраживања и тумачења постојећих резултата. Обе ове перспективе објашњавају промену од доминације једне парадигме или програма истраживања на доминацију друге у смислу социјалних промена - миграцију следбеника, истраживачке активности и улагања из једне парадигме у другу.

Геелан, Д. ипак сматра да ови процеси могу бити само у метафоричком односу са процесима који студенти који студирају неку науку развијају и разрађују шеме долажења до смисла унутар сопствених умова, који се заснивају и на њиховим искуствима у школи, као и на онима ван ње, а потом тестирају ове шеме једна другом. Сматра се да се померање оданости научника с једне парадигме на другу огледа у повећаном ослањању појединца на јаче и инклузивније шеме долажења до смисла научних идеја, али ово се не одиграва паралелно или директно.

Киченер (Кицхенер) је, бранећи и даље развијајући епистемолошки став Пијажеа стајао на становишту да је веза о којој говоримо више од метафоричке. Сматрао је да постоји одређени ниво „изоморфизма“ између развоја нових концепција и овога развоја код заједнице научника. Овде се може поставити питање колико је Киченерова перспектива корисна као референтна тачка за научно образовање. Гелеан је сматра мало корисном и истиче да је она можда епистемолошки снажна, али је педагошки слаба, једноставно зато што искључује тако много тога што заправо чини да учioniца функционише и ученици уче - искључује односе, емоције и животни свет ученика. Киченеру се, такође, замера што је његова перспектива искључиво рационалистичка, те игнорише сложени низ мотивација, утицаја и других „рационалних фактора“ које ученици собом доносе у учioniцу. Ово би били само неки од критичких тонова којима се сагледава однос између филозофије науке и теорије

¹ Ibidem

концептуалне промене. Али, у литератури се среће још аргумената који иду у прилог овоме односу. Осврнимо се накратко на њих.

Гелеан свој став о метафоричком односу између учења и теорија из филозофије науке развија питањем колико овај однос има вредности као референтна тачка за размишљање о научном образовању? Он верује да има вредности, као и што верује да је Лакатошијева шема моћнија од Кунове за ову сврху. Његови аргументи за овај став односе се на: а) лично искуство из наставног рада и б) кроз културно истраживање које су вршили други аутори (Волдрип и Тејлор) Waldrip i Taylor, 1999).

Као аргумент за давање предности Лакатошијевој шеми, као моћнијој референтној тачки Геелен наводи то што је она еволуциона, а не револуциона, што се поклапа са идејом о дегенеративним и прогресивним истраживачким програмима (парадигмама). Пре него што дође до драматичне замене постојеће концепције оном која се са њом такмичи, докази се постепено акумулирају, у школи, или искуствима ван ње и ова акумилација нових доказа тежи да постојеће разумевање доведе у питање. Геелен верује да се у настави у једном тренутку ово догоди, нуди се инклузивнија и моћнија концептуална шема и ученици је користе у контекстима које сматрају одговарајућим. Ова идеја се на неки начин подудара са идејом о „статусу“ шеме која расте и опада, са перспективом која се користи у каснијој верзији теорије концептуалне промене, иако је перспектива „статуса“ слабија у програмима истраживања (парадигмама) који зависе од контекста.

Но, било како било, аргументи за и против ипак су педагогију концептуалне промене, изведену из мреже метафора о односу савремене филозофије науке и учења у настави сврстали пре у вредносни суд о релативној снази такмичарских парадигми (метафоричких шема), а не као активност разјашњавања метафора којом би се открила скривена стварност. Ово нам даље оставља могућности да сумњамо и у остало што би ишло у пакету, заједно са педагогијом концептуалних промена. И онда иза овога следи питање на коју се страну окренути, за који концепт ухватити, шта у настави од тога прихватити... посебно свесни ситуације да ни до сада нисмо имали једну општеприхваћену теорију учења на коју би се ослонило учење у настави. И, нажалост педагогија, односно дидактика се још једном освешћује и уверава да јој је са стране помоћ недовољна, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле ближе животу у учионици. А у прилог овам становишту навешћемо још нека размишљања.

И сам Геелан Д. сматра да му ово у најмању руку изгледа као поједностављен и оптимистички поглед на ситуацију када се упореди са искуством наставника у учионици, а у најгорем случају као претерана рационализација онога што су често сложени социјални и психолошки

процеси. Познер и Страјк признају да су у првобитној формулацији често говорили да су погрешна разумевања и пре-концепције јасно артикулисане и изражајно и симболички формулисане. Њихова теорија је, истичу, изражена као поглед на то како једна концепција бива трансформисана у другу. Ова им се претпоставка више није чинила тако очигледном. Они сада имају утисак да је двосмислена и то на два различита начина. Прво изгледа им потпуно могуће да погрешно разумевање, посебно код млађих ученика, постоји или у иконичким или у одредбеним облицима репрезентације. Друго, могуће је да погрешно разумевање не постоји ни у ком облику репрезентације као алтернативна формулација за жељене концепције.

Исто тако и други аутори, као, рецимо, Чин и Бруер (Chinn i Brewer, 1993) наводе седам могућих реакција од стране ученика на репрезентацију аномалних података (проблемску ситуацију), од којих је само једна прихватање податка као оног који оповргава актуелну концепцију и доводи до преласка на нову концепцију да би се аномалије (проблеми) решиле. Аутори наводе бројне примере из образовања и области науке као потврде да се увек радије бира једна од 6 дефанзивних стратегија него што се подвргава концептуалној промени.

Чин и Буер говоре о сличним налазима. Уместо да експеримент створи код студената когнитивну тензију, незадовољство постојећим менталним шемама, њихове су шеме биле толико снажне да су им се опсервације разликовале у зависности од њиховог разумевања.

Гелен, Д., је у анализи навођених истраживања овога питања дошао до закључка да су наведена искуства недовољно јасно изложена. Многе описане стратегије више дугују Поперовом „изврнутом“ погледу на природу и науку, него што дугују Куну и Лакатошу. Тако да он сматра да су приступи концептуалној промени претерано рационалистички, у сасвим уском смислу, и да не успевају да узму у обзир сложеност процеса доношења одлука код људи, и да су Познер и др. прилично изричито око рационалистичке природе њихове шеме. Њихова централна идеја у овој студији је да је учење рационална активност; односно учење у својој основи води ка схватању и прихватању идеја зато што су оне виђене као разумљиве и рационалне.

Вест и Пајнс су довели у питање Познера и др. одмах након публикавања њиховог рада питањем: Колико је рационалност рационална? Истакли су да су у човековом доношењу одлука значајни и фактори као што су: моћ, једноставност, естетика и лични интегритет за које тврде да су изван концепције коју нуде Познер и сарадници о рационалној активности бирања између две концепције које се такмиче, мада деведесетих година, дакле, после једне деценије, у свом осврту на

теорију концептуалне промене Страјк и Познер су и сами увидели да је претерано рационална и да води ка ниподаштавању читавог низа фактора који би могли да функционишу као део ове теорије. Проценили су да је ова слабост последица претераног ослањања на филозофију науке као извора модела рационалности без удубљивања у сложеност ситуација које се одвијају у учионици и значења које оне за ученике, или студенте имају.

Гелен, Д., због свега претходног, сматра да претерано наглашавање акомодације на уштрб асимилације, недостатак свести да је посматрање зависно од теорије и претерана и уска рационалност у педагогији концептуалне промене иде ка томе да се не посвећује довољно пажње друштвеним и др. утицајима на учење и доношење одлука, иако се педагогија концептуалних промена усредсређује на ученике и води рачуна о томе шта је потребно да би се ученик пребацио с једне концепције на другу.

Касније верзије програма концептуалне промене (Хјусон, Души. Хамилтон и др.) су се до неке мере бавиле овим раскоракм. Али, ни они нису могли да отклоне замерке које се односе на недостатак неопходне дескриптивне и предиктивне моћи која је потребна за слжени дидактички свет учионице. Зато је Гелен, Д. предложио алтернативе приступима теорије концептуалне промене у педагогији као референтне тачке за наставну праксу.

Под референтном тачком он подразумева начин повезивања теорије и праксе у научном образовању.. Он сматра да се о референтним тачкама може размишљати као о метафори или менталној слици коју има практичар и на коју се у пракси ослања. Референтне тачке, по његовој оцени укључују не само утицајне перспективе (лични конструктивизам, социјални конструктивизам, дидактички модел предавања и др.), него и сва искуства до којих је наставник дошао и промишљао о њима, као и покушаје да у њима нађе неко значење, и, наравно, теоријске перспективе до којих је учећи дошао. Дакле, истиче да су његова размишљања била ограничена његовом сопственом личношћу, као и личношћу студената, односима студент-наставник, односима међу студентима. Све је ово модификовало остварење његових залагања и дидактичких уверења у пракси. Тако је он педагогију концептуалне промене видео као референтну тачку (за наставну праксу која је у сталном настајању и развијању). Перспективе које је он понудио сматрао је само као додатке („кутији с алаткама“) референтним тачкама, а не као нешто што треба да истисне приступе концептуалној промени, или неку другу радну референтну тачку која је за наставника корисна.

Пре него што кратко скицирамо неке од постмодерних алтернатива, односно алтернативне референтне тачке које Гелан, Д., помиње,

рецимо да се на њих наилази и код других аутора у литератури. Неке од њих су:

- „Психологија личних конструката“, Кели,
- „Постмодерна епистемологија праксе“, Полингхорн,
- „Педагошка увиђавност-такт“, Ван Манен и
- „Жива образовна теорија“, Вајтхед.

Поменимо још једном свест о недостатку педагогије концептуалне промене, тј. њену метафизичку везу између процеса научног открића и учења ученика. С обзором на то да су перспективе Куна и Лакатоша развијене у историји науке постоји доста сметњи да се оне пренесу на индивидуалну когницију и учење. Зато је Гелен,Ц. хтео да је преко ових алтернатива приближи психологији и дидактичкој пракси у учионици, верујући да међу овим перспективама постоји чврста синергија, тако да је комбиновани низ референтних тачака већи од простог збира њихових делова. Важно је поменути да је Гелен, Д. свестан ограничења Келијеве „Психологије личних конструката“, као и Полконгхорнове „Епистемологије праксе“, па и Вајтхедове или Ван Маненове алтернативе за образовну праксу. Он покушава свесно да их користи метафорички и стратешки за сопствене педагошке сврхе, иако истиче да би се за ове сврхе могле боље користити друге шеме које су настале с намером да објасне учење у настави, него што су шеме дизајниране за објашњавање социјалне историје наука. Овакав његов утисак говори много и после њега могли бисмо и одустати од освртања на ове алтернативе, али ипак би их у неком другом раду требало бар кратко маркирати како би се јаче нагласили њихови домети, односно уочили да и после овога још увек немамо недвосмислене и опште-прихваћене одговоре на бројна суштинска питања везана за учење у настави.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Arnovitz i Giroux: Postmodern Education i William Doll: A Post-Modern Perspective on Curriculum (New York, Teachers College Press,1993.g.
2. Beyer, L. i D.P.Liston: Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism, Educational Theory, 42, No 4
3. Fukalt, M., The History of Sexuality (New York: Random House/Vintage,1990/1976)
4. Геелан, Р. Д., Скицирање неких постмодерних алтернатива: Иза парадигми и истраживачких програма као референтних тачака на

- научно образовање, Универзитет Edit Cowan, Australija-
<http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls>.
5. Gendin, E.T., „Thinking Beyond Patterns: Body, Language and Situations“
у „The Presence of Feelings in Thoughts“(New York: Peter Lang, 1991)
 6. Giroux, H.A.,
<http://www.gseis.ucla.edu/courses/edu253a/Giroux/Giroux5.html>
 7. Гојков, Г., Увод у педагошку методологију, ВШВ, Вршац, 2005. год.
Хайтгер, М., Филозофска педагогија, „Педагогија“, Београд, бр.4,
2003. год. и Козоловски, П., (ред.) Водич кроз филозофију, „плато“,
Београд, 2003.год.
 8. Mc Gowan, J., Postmodernism and Its Critics (Itaca: Cornell University
Press, 1991.g), 1984.
 9. W. Dilthey, “Grundlinien eines Systems der Padagogik“, у: Ges.
Schriften, VII Studgart (Teubner) 1961.g.
 10. Sartre, J. P., “Ist der Existentialismus ein Humanismus?“, у: Drei Essays,
Frankfurt a. M., Berlin (Ullstein), 1964.
 11. Sajt: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93-docs/BECK.htm>
 12. Hutcheon, L., The Politics of Postmodernism, London, Routledge, 1989.g.
 13. Videti: Aronovity, S. i Giroux, H., Postmodern Education (Mineapolis:
University of Minnesota Press, 1991.g.
 14. Rorty, R., The Dangers of Over-Philosophication-Repli to Areilla and
Nicolson, Educational, Theory 40, No. 1, 1990.g.
 15. Ibidem
 16. Rorty, R., Postmoernist Bourgeois Leberalism u Hermetneutics and
Praxis, Robert Hollinger (Notre Dame, Indiana: University of Notre
Dame Press, 1985.
 17. Rorty, Objektivty, Relativism and Truth (CUP:1991) i R. Bernstein:
Beyond Objectivity and Relativism (Philadelphia: Universita of
Pennsiylvania Press, 1983.

Grozdanka Gojkov

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF POSTMODERNISM

Summary: This paper is an attempt to overview the influence of postmodernism on pedagogy. It is done by the way of studying philosophical basis of pedagogy: Heidegger's review on philosophy of Diltaj and Sartre, which modern pedagogy betrayed its aims and got a sign of practical social instrumentalisation. Pedagogy of postmodernism again discusses the relation between an author and knowledge and pedagogical conditions for decentralization of the curricula, political project through which a subject may articulate own frame of critical understanding.

The accent is put to epistemological corner of postmodernism and its implications on philosophy of education, i.e. pedagogy.

Metaphorical reach of pedagogical conceptual change, as well as the attempt of direct relation of a theoretical concept of science philosophy and didactics have values as one of the points of reference for contemplation on education and represent one more confirmation of the needs of pedagogy and didactic to turn more to searching for own theories which will be nearer to reality in the classroom. In this way, pedagogy would have the chance to avoid the status imposed by the Modernism. Some of the ways we try to achieve this are shown through pedagogy of conceptual change, i.e. the point of reference.

Key words: pedagogy, didactics, postmodernism

Ружица Петровић,
ванредни професор Учитељског факултета
Вршац

ФИЛОЗОФСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА

Резиме: *Савремен начин образовања у својим основним линијама углавном је усмерен на стицање научних знања и њихову практичну примену углавном у техничком овладавању природним процесима и задовољењу оних потреба које воде даљем увећању материјалних потреба. Са таквим начином образовања филозофија је остала без изгледа на остварење улоге која јој у складу са њеном узвишеном духовном природом припада. Она је одавно не само изгубила доминантан положај у систему образовања, већ је готово сасвим потиснута из њега. То се на културном, духовном и моралном плану испољило кроз недостатак целовитог поимања човека и света, кроз човекову изгубљеност у свету ефемерних ствари, кроз лишеност смисла егзистирања, кроз угроженост слободе, а тиме и кроз недостатак храбрости за успостављање самосвојне личности.*

Образовање које не служи оспособљавању за слободно мишљење и деловање, већ за нагомилавање и акумулацију знања најчешће примљеног споља у виду чињенично-информативног садржаја, не може остварити свој пуни смисао. Образовање које оставља по страни човека са свим богатством његових унутрашњих снага, које не разрешава темељна питања његовог битисања и не помаже му да кроз самопромену постане бољи, не испуњава свој прави задатак. Јединство уздигнутог духа и оплеменењеног чињења треба да буде циљ образовања, јер у крајњем само образовање од којег човек постаје бољи има смисла.

Кључне речи: *Филозофија, образовање, знање, дух*

Када говоримо о филозофији образовања морамо узети у обзир најмање два аспекта. Један се односи на филозофски концепт образовања који подразумева покушај тражења новог смисла савременог карактера и начина образовања, а други се односи на дисциплинарно изучавање филозофије образовања као студијског предмета на факултетима. Актуелност и једног и другог аспекта производ су кризе у коме

се нашло и образовање и филозофија али и настојања да се она превлада.

Једно ваљано конципирање филозофског пројекта образовања претпоставља одређен степен филозофске образованости тј. познавање европског филозофског наслеђа како бисмо истакли значај оних вредности које би и данас могле послужити као духовне и етичке парадигме у систему образовања. Једну од тих парадигми налазимо у хеленском образовном начелу јединства истине и добра, тј. знања које обухвата теоријско испитивање и науке у ширем смислу, као и практичка знања и техничке вештине. У том начелу она је чувала јединство дискурсивног и практичког ума, односно његову спекулативну и образовно- васпитну улогу. Тиме је у себе обједињавала онтологију и аксиологију јер је у проучавање опште структуре света укључивала и осмишљавање човековог смисла у њему.

Категорија добра као најдостојнији предмет истраживања схваћена је не само као највиша идеја већ и као смисао целокупног постојања. Њено стављање на тако високо место значило је да ова филозофија није тежила "свезналаштву", нити апстрактном знању затвореном у појмовне оквири, већ знању које је неодвојиво о основних питања човековог смисаоног постојања. Са циљем да образује дух и одгонетне тајну постизања среће као највишег добра, хеленска филозофија образовања остваривала се као истинска филозофија живота.

У том смислу савремено образовање би требало да имплицира не само теоријска знања већ и практична, а у оквиру њих како стручна тако и антрополошко-етичка. Таква знања Исидора Секулић сматра добром припремом за живот. "Коректо васпитање за живот морало би спремити човека да разуме унутрашњи живот свој, да се превикне студирати и схватити душевни живот њему сличних створења; јер ако неко разуме и свата себе, биће разложнији, увиђавнији, попустљивији према другима; разумевши друге, постаје праведнији и строжији према себи а такав одношај би нас неизоставно међу собом зближио и живот мирнијим, лепшим учинио". (И. Секулић, За живот, 1923.). Да су, ваљано образован дух и добро васпитана душа, основа за постизање највиших људских добара, душевног мира и среће, потврду налазимо и у Аристотеловом ставу: "Највеће добро за човека јесте у раду душе према њеној врлини, а ако има више душевних врлина, према најбољој и најсавршенијој. И то у току целог живота.... живот таквих људи не тражи уживање као неки украсни привезак, него уживање садржи у себи". (Аристотел, Никомахова етика, 1099b)

Дакле, још је Аристотел говорио о образовању као делатности душе према свом најбољем унутрашњем својству и то "у току целог живота". Велики рад на себи, пре свега на јачању снаге ума као нај-

узвишеније људске моћи и дуготрајно вежбање воље према начелима ума јесу основне претпоставке доброг образовања. Развијањем логичког начина мишљења стиче се способност сазнања које своју вредност потврђује не само у исправном резонувању већ и у практичном остварењу. То се односи како на стручна знања и њихову техничко - прагматичку примену, тако и на етичко-аксиолошка знања којим се врше дубље промене на личном плану.

Ако вредности таквог система образовања доведемо у везу са савременим, можемо приметити да је данашње образовање на име стицања стручних, информатичких и специјалистичких знања и њихове примене у техничком овладавању природним процесима, запоставило теоретско осмишљавање фундаменталних људских питања и изналажење могућности њиховог разрешења са етичко-аксиолошког аспекта. Образовање које не помаже човеку да раздвоји истину од привида, да разликује добро од зла, да разлучи шта је у његовој власти, а шта није, да научи да своје страсти претвара у сублимирану енергију и да им даје стваралачки израз, да сазна путеве који воде остварењу душевног мира, учиниће да он буде дубоко несрећно биће коме остала стечена знања и вештине неће пуно помоћи у остварењу најважнијег циља образовања, а то је постајање БОЉИМ. Зато једна целовита концепција образовања треба да буде утемељена на таквој лествици вредности која би омогућила развијање интелекта кроз стицање суштинских знања, али и оплемењивање карактера кроз неговање врлина.

* * *

Познато је да филозофија као критичка свест никада није уживала наклоност оних друштвених система у којима се није гајила слобода мишљења, изражавања и деловања, али је истина и то да је она управо у таквим условима потврђивала или оспоравала право на опстанак сходно свом ставу. Због тога духовно стање у једном друштву увек се могло мерити положајем и стањем филозофије у њему. Отворено друштво карактерише наклоност ка филозофском духу јер даје простора не само за критичан однос према стереотипним обрасцима деловања већ и за антиципацију нових идеја. Доминантно место филозофије у систему образовања огледало је слободног и умног тражења путева у успостављању највиших људских вредности и стварању услова за њихово остварење.

Стање филозофије у нашој земљи умногоме је производ њеног историјског хода у коме је задобијала различита обележја с обзиром на улоге које је имала. Њена присутност на јавној сцени 60-тих и 70-тих година када су филозофи били непосредно ангажовани на мењању

друштвених и политичких прилика према тада актуелном концепту, данас је прерасла готово у потпуну изолацију. Између шире друштвене партиципације у уређењу заједнице и приступа који подразумева дужност индивидуалног реаговања на темељна људска питања, филозофи нису нашли равнотежу. Све је више оних који одлазе у крајност коју називају "враћање струци", а која подразумева затворен кабинетски и катедарски рад уоквирен стерилним теоретисањем за које се налази сатисфакција у самољубивом вредновању сопствених мисли. Удаљавањем од стварности они су успели да очувају језичку и појмовну чистоту свог мишљења заштићеног од сваке непосредности, али се поставља питање да ли се таквој филозофији може поверити задатак антиципације темељних питања образовања.

Недостаци који данас постоје у систему образовања у великој мери имају своје узроке у карактеру политике која не престаје да се држи надменог става којим себе проглашава и устоличава за неприкосновеног судију који преким захватима "решава" проблеме и доноси законе за које сматра да им се просвета по усвојењу мора безпоговорно прилагођавати и испуњавати их.

Одговорности није ослобођена ни педагогија, која се последњих деценија легитимисала као најпозванија међу наукама да уређује систем васпитања и која данас упорно позива на обнављање филозофског духа васпитања. Тај захтев има своју оправданост, али изгледа не и довољну снагу његових носилаца за пуно остварење. Наиме, иста она ситуација која је пратила филозофију после њеног раскида са марксистичком оријентацијом пратила је и педагогију. Изгубивши ту врсту ослонаца она је изгубила своју идејну заснованост и неспремно се сусрела са потребом свог преображаја. Стога и поред несумњивих резултата у оквиру целокупног развоја педагогије осећа се недостатак њене истинске филозофске утемељености. Позивање на филозофију, а истовремено остајање на фрагментарном односу према њеном целокупном наслеђу, могло би се протумачити као декларативно залагање педагога за њену афирмацију.

Међутим, један отворен и критичан став не може поштедети највеће одговорности пре свега филозофе за немар према изостајању филозофије из школских и студијских програма или њеном недовољном и неадекватном изучавању. Ипак, све чешће научне расправе на ову тему несумњиво показују да нараста свест о значају филозофије за процес васпитања и образовања, па би се могло очекивати да у конципирању нових образовних пројеката филозофски предмети добију место које заслужују.

* * *

У контексту оваквог промишљања поставља се питање колико филозофија образовања као студијски предмет може одговорити овим општим начелима образовања. Проблем са којим се данас суочавамао када је изучавање филозофије у питању, а тиме посредно и са њеном улогом у образовању, двојаког је карактера. Један се односи на недостатак припремних предмета у средњим школама за адекватно проучавање филозофије на факултетима, а други се односи на примерено прилагођавање програмских садржаја конкретној врсти студија. Науке које би могле имати пропедеутички карактер и чије би изучавање било неопходно односе се на геометрију, психологију и логику, јер се њима вежба способност апстрактног рада појма, стиче увид у основне душевне функције и уводи у логички начин истинитог мишљења. На студијској групи Филозофије тај проблем се превладава темељним и континуираним изучавањем различитих филозофских области које омогућава систематско увођење у филозофски начин мишљења. Оно подразумева припремање за један нови мисаони почетак који настаје критичким ставом према дотадашњем знању. То је мишљење које све ставља под упитност и које познато не прихвата непосредно као сазнато, већ га претвара у непознато и тражи његову суштину. Оно се успоставља усвајањем правила логичког мишљења која служе као методска начела у истраживању истине и као теоретска основа разложног аргументовања.

Међутим, када је у питању изучавање филозофије као општег предмета јављају се потешкоће различите врсте. Пре свега уобичајена је пракса да се без обзира на то како је именован филозофски предмет изучава садржај Историје филозофије, што је потпуно непримерено. Потешкоће се односе не само на немогућност да се тако обиман и сложен духовни материјал стваран у временском периоду од 2500 година апсолвира у кратком времену од једног или два семестра, већ и на карактер "знања" стеченог пре свега памћењем и вреднованог способношћу репродукције. Такво знање нити је вредно само по себи, јер није настало кроз слободу и борбу властитог мишљења, нити је употребљиво, јер му недостаје унутрашња снага да би постало делотворно.

Да би филозофија образовања остварила свој пуни смисао неопходно је најпре да се њен програмски садржај саобрази суштини њене природе и конкретној врсти студија. У ранијим класификацијама филозофије које су дали Аристотел и Хегел филозофија образовања није именована као посебна дисциплина. Стога, ако се данас запитамо које филозофске садржаје она треба да обухвата онда су то свакако три области: Теорија сазнања, Антропологија и Етика. Таквом концепцијом избегло би се њено затварање у круте спекулативне оквире и високо-

парне језичке форме, пред којом студенти најчешће остају збуњени са уверењем да степен језичке и појмовне замршености одређује филозофичност неког мишљења и излагања. Уместо тога наставник треба правилним одабиром тема, познавањем њихове суштине, једноставним језиком и умереним стилем да увери у то да филозофија треба да научи логичком мишљењу, да оснажи вољу руковођену разложним принципима и да развије искрену осећајност. Јер, свака филозофија која претендује на животворност мора показати довољно осетљивости за истанчане пориве људске душе и отвореност пред богатством њених моћи. Отуда питање задатка и сврхе филозофије увек је отварало и питање смисла човековог живота. Филозофија која тај смисао не открива и не помаже његовом остварењу губи разлог свог постојања. Зато би једна добро осмишљена филозофија образовања требала до највиших умних висина да уздиже дух и облагорођује душу. Тиме би се приближила Сократовом уверењу да "најбољим животом живе они који се старају да постану бољи а најпријатнијим они који примећују да постају бољи".

PHILOSOPHYCAL EDUCATION AND EDUCATIONAL PHILOSOPHY

Summary: The contemporary way of education in its basic lines is generally directed towards the acquirement of scientific knowledges and their practical application most often at the technical mastering of natural processes, and the fulfillment of the needs leading to the further enlargement of material desires. With such way of education philosophy has stayed with no prospects to realize the role that belongs to it on the ground of its divine spiritual nature. Long ago has it lost not only its dominant position in the education system but has already been drawn out of it completely. On the concrete cultural, spiritual and moral plan it has shown out the lack of complete notion of the man and the world, in the man's loss within the ephemeral things world, in the lack of courage to establish an independent person.

The education not serving the free thinking and acting preparation but the knowledge gathering and accumulation, most often accepted from outside in the fact- information content form, cannot realize its true sense. The education leaving aside the man with all the riches of his inner powers, not solving the basic questions of his being, and not helping him to become better through his self change does not realize its true task. The unity of an upraised spirit and noble acting should be the education objective for, at last, only the education that makes man better has some sense.

Key words: Philosophy, Education, Knowledge, Spirit

Љубиша Митровић,
редовни професор Филозофског факултета
Ниш

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА, ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ¹

Резиме: У раду се проблематизује однос процеса глобализације, образовања и савременог друштвеног развоја.

Аутор најпре указује на историјске законитости настанка процеса глобализације али и његове противречности. У овом контексту он анализира два модела глобализације савременог света и његове социјалне импликације на друштвене односе и систем расподеле друштвене моћи. У другом делу саопштења аутор фокусира своје разматрање на утицај процеса глобализације на трансформацију система образовања (на појаву нових модела образовања, радикалне промене у професионалној структури савременог друштва и појаву нових образовних профила). У трећем делу свог рада аутор настоји да синтетички одреди однос између процеса глобализације, образовања и избора модела друштвеног развоја, указујући на њихову међусобну повезаност и зависност у савременим глобалним друштвеним променама.

На крају чини се осврт на промене образовања у савременој Србији у контексту светских метатрендова.

Кључне речи: глобализација, образовање, развој, Србија.

Мондијализација није ни незаобилазна судбина,
ни “несрећни случај” историје.
Она је велики изазов на који треба одговорити
(Игнацио Рамоне, “Геополитика хаоса”)

Садашња слика света тражи глобалност.
Хуманистички концепт развоја
подразумева строгу примену начела
друштвене праведности за све
становнике Земље... Развој треба

¹ Рад са пројекта *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције* (149014Д) који реализује Институт за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу, а финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

**схватити као солидан напредак свих
људи и сваког човека (“Popularum
Progressio”)...**

**Стваран развој усмерен је према
слобод и човека.**

(Ф. Мајор “Сутра је
увек касно”)

**Једна од примарних функција
образовања јесте да**

човечанство оспособи да

преузме контролу над

сопственим развојем.

(Из студије “Образовање скривена ризница”, стр.69.)

Претходне напомене

Српска академија образовања окупила нас је око једне витално значајне теме за разумевање друштвених промена у савременој цивилизацији и развој нашег друштва.

Глобализација је задивљујући и зачуђујући процес, приметио је Е. Гиденс, а Џон Низбет је о њему писао као о кључном мегатренду, док Урлих Бек упозорава да глобализација отвара капије будућности, односно Модерне II, а футуролог Пол Кертз говори о настајању пост-постмодерне.

Нова подела рада данас се не зачиње на њиви (као у традиционалном друштву), нити у фабрици (као у модерном индустријском друштву), већ у научним лабораторијама и школама. Стога су у праву Питер Дракер и други футуролози који о пост-индустријском друштву говоре као о “друштву знања”.

Као што се у досадашњем развоју учило од прошлости, тако се у савремености мора учити од будућности, упозорава Џон Низбет у својој студији “Мегатрендови”. А мегатрендови, као опште-историјске тенденције, нису судбина већ најоптималнији могући правац универзалног развоја човечанства. Њих је, да парафразирамо Низбета, лакше јахати као коње који су у галопу кренули у одређеном правцу. Или као “стреле времена” које показују друштвеним актерима у ком правцу треба да организују своје социјалне снаге за друштвено деловање, на фону “велике трансформације” (К. Полањи).

Модерно и одговорно мислити – значи суочити се трезвено са мегатрендовима као изазовима свог времена и рационално организовати друштвене актере за деловање у правцу “стрела времена”. У овом контексту направити избор за сваки народ и свако друштво је врло

значајно, и у том избору обезбедити јединство циљева и средстава, националног и универзалног, планетарног и локалног. Ту одговорност носе елите у сваком народу (привредне, политичке и културне).

Стога од система образовања и третмана науке као фактора развоја данас зависи будућност једног друштва, али и цивилизацијски развој човечанства. Јер, образовање није само спољни украс и потрошња, већ је постало интегрални део модерних производних снага, фактор изградње друштва, претпоставка развијања рационалне самосвести и културног идентитета друштвених група и еманципације човека и хуманизације друштвених односа.

Контроверзе о односу глобализације и развоја у савремености

Ако је прва индустријска револуција “бабица” модерног грађанског друштва, како је тврдио Маркс у својим студијама, трећа научно-технолошка револуција, оличена у информатичкој револуцији, основа је процеса глобализације света. У савремености суочени смо са интернационализацијом производних снага, са светском поделом рада, мондијализацијом капитала, са стварањем дигиталне глобалне економије, са настајањем умреженог планетарног друштва. Моћне полуге нових високих технологија тзв. “трећег таласа” (А. Тофлер) сажимају простор и време, умрежују свет, полажући технолошку основу за УНУС МУНДУС. Но, у исто време овај процес глобализације, због антагонистичког система расподеле друштвене моћи (који је израз противречности између друштвеног карактера нових производних снага и застарелог начина присвајања, оличеног у приватно-својинском или другом монополском облику присвајања вишка вредности), генерира у глобалном светском систему – феномен подељеног друштва, на релацији развијени светски центар и неразвијена полупериферија и периферија; Са бројним последицама по квалитет живота, карактер друштвених односа, социјалне шансе друштвених група и перспективу развоја човечанства.

Глобализација као епохални друштвени процес и тотална друштвена појава, са једне стране, израз је објективног развитка материјалних производних снага, а са друге стране због структуралних неједнакости и антагонистичког система расподеле друштвене моћи, њени се резултати различито манифестују, имају различите последице на друштвени живот. Отуда, не само код лаика, већ и код истраживача постоје различите оцене о природи процеса глобализације, њеним диметима и перспективи, у распону од глобалиста (глобалофобичара), преко антиглобалиста (глобалофобичара), до алтерглобалиста.

Различита поимања овог сложеног и противречног друштвеног процеса пројектују се и на понашање друштвених актера у савремености. Највећи број актера има црно-белу слику о глобализацији, најчешће идеологизирану. Редукционистички и некритички пишу о глобализацији као “новом светском поретку” или о “американизацији” као универзалном моделу модернизације и развоја света. За разлику од њих, све је више аутора у иностраној и домаћој литератури, који имају критички, селективнији однос према овом процесу, указујући како на позитивне, тако и негативне последице развоја савременог света. Овде подсећамо на резултате истраживања Дејвида Хелда о три приступа у интерпретацији глобализације (хиперглобалисти, скептици и трансформационисти), на У. Беково разликовање глобализације као процеса, глобалитета као нове друштвене структуре модернитета, тј. модерне II и глобализма (као модела “новог светског поретка”). Такође подсећамо на критичка истраживања глобализације од стране америчког социолога Ж. Ритзера који пише о глобализацији као “мекдоналдизацији друштва”, затим Ј. Штигилица, који пише о противречностима глобализације у савременом свету, Џ. Греја који пише о асиметричном моделу глобализације који данас доминира светом и Пјера Бурдијеа који пише о пошастима неолибералне мондијализације, као о “експлоатацији без граница”. Лесли Склер у својим студијама пак прави дистинкцију између капиталистичке и социјалистичке глобализације, а Шорте пише о радикалном, реформистичком и неолибералном концепту глобализације.

У домаћој литератури, у последњој деценији о овом епохалном феномену посебно су писали М. Марковић, М. Печујлич, З. Видојевић, Д. Ж. Марковић, В. Вулетић и аутор. У својим студијама М. Марковић критички пише о глобализацији и новом светском поретку, М. Печујлић о два лика глобализације – ауторитарном и демократском и њиховом утицају на развој савременог друштва, Д. Ж. Марковић о повезаности глобализације, научно-технолошке револуције и доминантних токова у савременој цивилизацији као и односу глобализације и образовања, З. Видојевић прави дистинкцију између нормативног (позитивног) и емпиријског модела глобализације, тражећи одговор на питање куда води глобализација, а Љ. Митровић, који је почетком деведесетих у домаћој литератури међу првима објавио текст о глобализацији и фрагментацији у савременом светском друштву, прави дистинкцију између асоцијативног и асиметричног типа глобализације, односно социјал-демократског и неоимперијалног модела, повезујући овај процес са различитим стратегијама развоја и актерима, посебно истражујући реперкусије процеса глобализације на савремени развој Балкана.

О феномену глобализације данас постоје бројне контроверзе међу истраживачима, као и различит однос друштвених актера. Неки о

њој пишу натуралистичким језиком као о природној катастрофи, други веберијанским језиком као о “гвозденом кавезу”, трећи као ваљку “мекдоналдизације друштва”.

Мартин Олбров у својој студији “Глобална епоха” (1996), између осталог, пише да је Модерна доживела свој крај и започела је глобална епоха. У том контексту глобализација као процес отвара нову епоху дугог таласа структуралних историјских трансформација – од модерног ка пост-модерном друштву, као велики преображај од индустријске ка пост-индустријској цивилизацији, или како Пол Кертз то дефинише ка пост-постмодерном друштву.

Глобализација се, у савремености испољава као законитост повећавања, прожимања (обједињавања, уједињавања), органске интеграције света у једну нову историјску целину, вишу форму заједништва и друштвености, коју различито истраживачи називају – светским глобалним системом, савремено светско друштво, настајуће човечанство. Речју, глобализација или мондијализација, као епохална појава и процес, израз је научно – технолошке револуције, нових производних снага и светске поделе рада на крају XX века. И као што су у XIX веку, јединствена национална тржишта представљала основу формирања нација, тако данас јединствено светско тржиште постаје нова инфраструктура, нов социјални супстрат настанка глобалног светског друштва. Но, како се ради о отвореном и незавршеном процесу, то је он противречан и по својим последицама различит. Имајући у виду да још увек живимо у условима класне цивилизације и антагонистичког система расподеле друштвене моћи, глобализација се различито манифестује у зонама светског центра, полупериферије и периферије.

Табела 1. Дубина социјалне поларизације света – квантитативна слика

	Удео ГПД	Удео у извозу	Број светских кор. Интернета	Телефонске линије	Удео у патентима
Најбогатијих 20%	86%	82%	93%	74%	95%
Средња зона	13%	17%	6,5%	24,5%	
Најсиромашнијих 20%	1%	1%	0,2%	1,5%	

Извор: Мирослав Печујлић: Глобализација – два лика света, Гутенбергова галаксија, Београд, 2002, стр.115.

Глобализацији, као пројекту равноправних односа међу народима и грађанима будућег уједињеног човечанства, данас се супротстављају (наравно са различитих позиција и интереса) како снаге конзервативизма и ретрадиционализма тако и носиоци неконтролисаног монопола у савременом свету, тј. снаге крупног капитала, које желе неоимперијалну хипердоминацију светом. Отуда и различити модели, типови, форме, друштвена пракса њеног испољавања, као и различит однос актера према овој појави. У савремености, нажалост, још увек доминира асиметрични модел глобализације, повезан са неолибералном идеологијом и стратегијом друштвеног развоја, који се манифестију у неоимперијалној форми неконтролисане доминације савременим светом.

Глобализација као израз нових производних снага научно-технолошке револуције, неспорно представља објективни историјски процес. Високе технологије довеле су до развоја нових производних снага, њихове интернационализације, светске поделе рада и глобалне интеграције. Сви ови процеси створили су, у условима “трећег таласа”, нову супер-технолошку инфраструктуру за планетарно повезивање савременог света. Отуда истраживачи пишу да живимо у “глобалној ери” (М. Олбров), у условима “умреженог светског друштва” (М. Кастелс) и у ери “пост-националних констелација” (Ј. Хабермас), или “глобалне модерне” (Р. Робертсон).

Глобализација је довела до новог развојног циклуса у свету, она је омогућила радикални заокрет од класичног индустријализма и “тешког социјализма” – ка пост-индустријској цивилизацији. Својим последицама она је довела до радикалне промене у свим сферама светског друштва: од технолошке инфраструктуре, преко економије, политике и културе. Глобализација као мегатренд, фактор модернизације и развоја света, отворила је процес глобалне транзиције света. Свет се поново налази на великом раскршћу и питање је која ће алтернатива победити: да ли нео-конзервативна и технократска или социјалдемократска и пост-капиталистичка? А кад један систем у уђе у историјско поље транзиције, како пише И. Волерстин, могући су различити исходи: у правцу социјалне регресије или социјалне прогресије. Тај исход зависи од низа објективних и субјективних фактора, али и од моралног и политичког улога друштвених актера, од њиховог залагања да победи ова или она алтернатива друштвеног развоја. Стога се с правом поставља питање: каква је улога науке, образовања и Универзитета у савременом друштву у борби за материјални и духовни преображај наше цивилизације, за хуманизацију друштва и еманципацију човека и човечанства.

Положај и улога образовања у условима глобализације

Иако се још у старој Хелади знало за вредност образовања, јер како је тврдио стари ефешки филозоф и песник Хераклит – образовање је образованима друго сунце, ваља рећи да је оно кроз историју имало различит статус и друштвену улогу.

Учинимо ли кратак осврт на историјску линију развоја образовања као делатности запазићемо да се оно различито развијало у различитим друштвеним епохама. У предкапиталистичким заједницама – образовање је било привилегија мањине, робовласничке и феудалне интелигенције, аристократије, племића и других категорија тзв. Просвећене мањине у традиционалном друштву. Грађанска револуција, изборивши формално-правну и политичку равноправност свих грађана у друштву, отворила је процес демократизације образовања и утрла пут појави масовног образовања за потребе капиталистичког начина производње. Ту масовност и процес демократизације још су више прошириле социјалистичке револуције – тј. реализовала социјалистичка друштва и државе социјалног благостања после другог светског рата.

Од седамдесетих година XX века, научно-технолошка револуција радикално је променила статус науке и образовања: од фактора потрошње они постају интегрални фактор модерних производних снага и савременог друштвеног развоја. Глобализација, наука и образовање су у савремености међусобно повезане и условљене. Наука и образовање постали су фактор глобализације и развоја савременог друштва, а са друге стране јављају се као њена функција.

Нове технологије и нова светска подела рада и глобално тржиште, у условима глобализације света захтевају радикалне промене у садржају, форми и циљевима образовања и науке у савремености. Информатичка револуција положила је темеље за конституисање глобалног мрежног друштва и формирање отворене мрежне структуре уместо хијерархијске. Но, то је тек отворен процес, који се због структуралних неједнакости у свету, противречно реализује у друштвеној пракси. Поставља се питање: какве су импликације процеса глобализације на образовање у савремености?

Глобализација захтева радикалну модернизацију система образовања. Масовну модернизацију средстава и помагала у научно-истраживачком и наставно-образовном процесу: увођење нове образовне технологије – рачунара, видео технике и друго; модернизацију образовних садржаја у складу са изазовима савремености и будућности; високу специјализацију образовних профила; учење на даљину (дигитално образовање); интернационализацију знања и глобализацију си-

стема образовања (њихово транс-национално, регионално и планетарно повезивање), хоризонталну и вертикалну покретљивост студентске популације, али и наставника и сарадника; флексибилније режиме студирања и формирања мрежног-отвореног-планетарног Универзитета.

У нашој савремености Универзитет, наука и образовање постају кључни развојни ресурс, фактор културе мира и еманципације. У условима ових радикалних промена Универзитет постаје средишњи центар знања, културе, критичке мисли. Он треба у јединству да развија све своје функције: наставно-образовну, научно-истраживачку и културно-педагошку. Само у том јединству он може израсти у истински светионик знања и мудрости, у авангардну снагу друштвених промена у националним и планетарним размерама. А да би то постао, он мора да изрази већу сензибилност и критичност према окружењу, локалном и глобалном; да развије дух такмичарства (компетиције) у свим својим погонима, како би својим професионализмом и компетентношћу позитивно зрачио на своју околину и одлучујуће утицао на друштвене промене. Такав Универзитет, без обзира где је регионално лоциран, перманентно је, новим технологијама, повезан са академском заједницом света; активно партиципира у процесима интернационализације знања; позитивно користи тековине информатичке револуције; константно осавремењава своја знања и модернизује методе; једнако води рачуна о повезаности свих нивоа образовања; о односу глобалних и локалних фактора; о знању али и мудрости у процесу образовања; о високим стандардима у професионализацији својих кадрова, али их не лишава садржаја филозофског и хуманистичког образовања. Јер, савремени универзитет и универзитет будућности не треба да буду само институције које оспособљају за професију и струку, већ и за живот у друштву, тј. да његови кадрови буду у служби напретка, мира и еманципације.

Учинили се пак осврт на негативне последице асиметричног модела глобализације, да се запазити тенденција: да се на фону неолибералне стратегије глобалног друштвеног развоја – друштво редуцира на тржиште, а државе и владе на корпорације. На тој филозофији, о неограниченој свемоћи тржишта, а ограниченој моћи друштва, потискује се концепт одрживог развоја и врши дехуманизација и разарање еманципаторске функције универзитета. Наиме, све је видљивија тенденција да корпорацијски и комерцијални дух почињу доминирати универзитетом, постваривати његове аутентичне функције. Речју, Универзитет све мање служи друштву и друштвеним потребама, већ постаје сервис транснационалних корпорација, монополских снага у функцији њиховог развоја и моћи земаља светског центра. На извешан начин и у области образовања, у условима асиметричног модела глобализације,

реализује се стратегија зависне модернизације. У том контексту, специјализованост, једнодимензионални човек и заробљени ум, као израз специјалистичке поделе рада у савремености, у функцији су инструменталне рационалности и профита, односно даљег развоја крупног капитала мамутских транснационалних и глобалних корпорација.

У овом контексту посматрано, и Болоњска декларација представља својеврсну “шуварицу на куб”, тј. прилагођавање образовања европској подели рада, интересима крупног капитала у њој и еврократији; а теза о интегрисаном универзитету у европску поделу рада подсећа на тезу о функционалним (јаким) и неинтегрисаним (слабим) државама у новом светском поретку. Стога је данас потребно критички истражити глобализацију, функције образовања, науке и Универзитета. Да ли они служе развоју и ком моделу развоја? Да ли служе само технолошком и економском развоју, или друштвеном напретку? Да ли служе еманципацији или новој нео-технократској диктатури? Извесно је да ће болоњски процес појачати масовну хоризонталну проходност и функционалност образовања у Европи, али не и вертикалну, у условима јако изражених структуралних неједнакости и противречности у савременом друштву. У овом контексту посебно желимо истаћи да ће потискивање социјал-демократског модела друштвеног развоја у Европи и свету, његова замена англосаксонским неолибералним, довести до реструктурирања социјалне државе и заоштравања структурних неједнакости међу друштвеним слојевима, блокирати канале социјалне мобилности за већину популације, па самом тим и угрозити процесе даље демократизације образовања.

Не спорећи да је Болоњска декларација израз духа глобализације Европе и света, подвлачимо да је неопходно имати стваралачки и критички однос у њеној реализацији. У супротном, постоји реална тенденција да је универзитетска бирократија и еврократи механички интерпретирају и спроводе у контексту стратегије клониране зависне модернизације, што би довело до механичког подређивања високог образовања земаља у транзицији потребама текуће европске поделе рада. То би пак довело до победе корпорацијског духа над друштвеним; партикуларне логике тржишта, уместо друштвене и хуманистичне логике друштвеног напретка.

Садашња настојања у земљама транзиције на фону реформе образовања у први план истичу функционалност, стандардизацију и унификацију, а недовољно модернизацију и осавремењавање. На делу је тенденција потискивања опште-хуманистичког образовања, дисциплина и садржаја везаних за националну историју и културу. Форсирају се уски специјалистички курсеви у процесу образовања, универзитети се деградирају на колеџе и политехнике; преферирају се клонирани уџбе-

ници; конструишу се безлични, имперсонални односи између наставника и студената и доминира “квантофренијски” начин вредновања и оцењивања. Све то отвара простор за ескалацију нових облика отуђења у академској заједници универзитета, који своје комплексне функције (научно-истраживачку, наставно-образовну и педагошко-културну), редуцира на уско-образовну, у функцији специјалистичког, стручног знања. Као да су факултети и универзитети задужени за производњу нових специјалних и слатких робота, а не и слободних грађана и одговорних личности. Тиме се Универзитет ставља у функцију корпорацијског инжењеринга, у нову “прокрустову постељу” и инструментализује да буде механизам колонијалне културе зависности. Уместо да буде расадник критичке и прогресивне свести у друштву, фактор друштвеног напретка, културе мира и еманципације човека, Универзитет постаје произвођач системске лумпенинтелигенције, у служби компрадорске буржоазије и субразвоја, тј. развоја неразвијености и status quo-a.

Не спорећи потребу за реформом и модернизацијом система образовања у савремености, посебно у земљама у транзицији и код нас, овде треба одмах истаћи шта се под тим појмом и процесом историјски изворно подразумевало.

Појам модернизације изведен је из социјалног и културног покрета Модерне и завршно обликован у рационалистичкој филозофији Просветитељства. У средишту овог појма налазе се кључне вредности оличене у науци, прогресу и еманципацији. Њих су француски револуционари у грађанској револуцији превели на језик чувеног политичког слогана који је красио француску тробојку - слобода, једнакост, братство. Јасно раздвајајући цркву и државу, школу од цркве, уздижући на пијадестал политичка права и слободе грађанина, раздвајајући цивилно друштво од политичке државе, у тежњи да се ограничи свемоћ државе, али и цркве (а самим тим и религије у процесима образовања), грађанска револуција утрла је пут ренесанси просвећености, демократизацији образовања и друштва. Она је ослободила развојне снаге друштва, индивидуализам, иницијативу милиона људи и кроз бројне процесе стваралаштва и модернизације, од прве индустријске револуције до научно-технолошке револуције и социјал-демократског модела друштвеног развоја, довела је до друштвеног прогреса, успона грађанског друштва и нових међународних односа у свету. Нажалост, 1989. година у свету није означила само крах монопартијског комунизма, већ и крај класичног либерализма и отворила пут историјској рестаурацији

конзервативизма, тј. повратак, после 200 година од грађанске револуције, на друштвену и политичку сцену конзервативаца.¹

У светлу ове радикалне друштвене промене не само у тзв. земљама у транзицији већ и у глобалном свету неопходно је анализирати бројне друштвене процесе, па и промене у образовању. У условима доминације англосаксонског неолибералног модела друштвеног развоја у чијем је средишту монетаристичка економска политика, која се попут нове идеологије шири светом, а која је у функцији моћи финансијске олигархије², неопходно је критички промишљати развојне проблеме друштава у транзицији како би се избегло погубним замкама модела зависне модернизације, који се “свесрдно”, од стране земаља светског центра и њихових продужених трабаната (ММФ, Светска банка), препоручује земљама у транзицији, а чије остваривање фактички води периферизацији привреде и друштва у овим земљама. Због тога је пак на фону реформе и модернизације образовања, тим пре, неопходно целовито филозофско, социолошко, педагошко и културолошко промишљање вредности и циљева реформских пројеката, њихово теоријско утемељење, а не практицистички, формалистички приступ и пуко преузимање модела и образаца из окружења, што може донети бројне негативне последице, не само по систем образовања, већ и по друштвени развој земаља у транзицији.

Образовање не представља само драгоцену ризницу знања коју треба стално осавремењивати и богатити новим сазнањима, већ и кључну институцију колективног памћења, тј. социјализације личности, историјског континуитета и социјалне интеграције друштва. Импровизације у овој области, неодговоран однос према овом стубу друштва, могу имати далекосежне последице у животу једног народа и друштвеном развоју. Није случајно наш народ пословично дефинисао свој однос према његовом значају тврдњом “Држава почива на просвети”.

Не потцењујући значај потребе за реформом и модернизацијом савременог система образовања неопходно је критички истражити могуће моделе тог преображаја, у складу са развојним и цивилизацијским потребама савременог друштва, а не механички преузимати обрасце који се сервирају из окружења. У том смислу морамо једнако бити како против духа затворености и изолационализма и традиционализма, али и против клониране зависне модернизације у образовању и друштву, која, такође, може имати дугорочно гледано негативне последице по друштвени развој.

¹ Опширнију социолошку анализу ових промена врати у студији И. Волерстина: *После либерализма*, Службени лист, Београд, 2005.

² Видети опширније у студији П.Бурдијеа, *Сигнална светла – прилог за отпор неолибералној инвазији*, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1999.

У овом контексту разматрања тенденција у реформи савременог образовања, посебно желимо указати и на одређене опасности које вребају мале земље, и њихове потенцијале. Наиме у савремености, мењају се историјске форме експлоатације. Без обзира што је глобализација прогресиван процес, већ смо истакли да она, услед задржавања класних монопола у савременом друштву, генерира преобразене облике експлоатације. Данас се мењају форме, механизми и области експлоатације савременог света рада. Уз задржавање експлоатације мануелног рада у земљама трећег света, по логици апсолутног осиромашења, поље експлоатације се све више сели и фокусира на сектор интелектуалног тржишта сиве материје. Наиме, правци удара нових експлоататора, ТНЦ, тих “планетарних гладијатора” (А.Тофлер), концентришу се на високообразоване кадрове, истраживачке погоне и институције.

Класична експлоатација у области привреде, све се више, због измењене структуре радне снаге у условима НТР и глобализације, због роботизације система производње, тј. феномена радне снаге нових технологија, сели на тржиште сиве материје (белих оковратника, високо образованих кадрова, универзитета). Као што су у прошлости мали народи плаћали “данак у крви”, ради потреба великих империја за ратницима, тако се данас плаћа својеврсни “данак у памети” преко феномена “одлива мозгова”, извоза најинтелигентнијих делова популације из неразвијених у развијене земље светског центра, чиме се даље репродукују односи зависности и доминације у свету.

Постаје очигледно да се у условима реализације оваквог модела глобализације, на фону неолибералне стратегије развоја, врши деструкција не само привредног потенцијала у земљама трећег света, већ и у земљама у транзицији, где је на широком фронту нападнут и њихов систем образовања и културе, са циљем да се он подреди корпорацијској логици крупног капитала и инструменталне рационалности.

Стратегија неолибералне модернизације у привреди и политици, која је довела до периферизације привреде и друштва, жели се допунити стратегијом нео-колонијалне зависне културе. Тиме се под фирмом “модернизације” и “европеизације” убијају и топе аутентичне вредности културне историје и идентитета малих народа; сламају њихови образовни системи механичким функционализирањем за потребе крупног капитала у Европи и свету. Тиме се фактички отвара пут експанзији културног империјализма у условима глобализације.¹

¹ Примера ради погледајте одреднице «Енциклопедија Британика» у скраћеној верзији о савременој историји Србије, па ће вам бити јасно шта раде клонирани псеудо-интелектуалци за потребе Великог брата, како *научно* кроје савремену историју по његовој наруџбини.

Због тога мале земље и народи, њихове елите, морају да “отварају широм очи”: да се критички суоче са позадинским циљевима неоимперијалних снага, посебно на плану културе, како би уз аутентичну модернизацију система образовања, у условима глобализације, сачували свој идентитет, тј. слободарски дух и културу од неоимперијалне инструментализације.

Пледаје за образовање у функцији одрживог развоја, културе мира међу народима и еманципације човека

Нова концепција образовања у условима глобализације не сме технократски бити постулирана у функцији корпорацијске логике крупног капитала, нити преображених моћи Левијатана (државе), већ мора бити у функцији развојних потреба цивилног друштва, изразити универзалне вредности човечанства: за одрживи развој и напредак друштва; за социјалну правду; за мир у свету; за еманципацију човека. Овакви циљеви образовања претпостављају нову концепцију развоја. Радикално редефинисање садашњег редукционистичког концепта развоја, у чијем средишту је технолошки развитак по сваку цену, новим интегралним хуманистичким концептом, у чијем средишту је одржив развој у функцији сваког човека и свих народа, усмерен према слободи, достојанству и срећи човека. Одлике овог новог интегралног концепта развоја у чијем су средишту одрживи развој, право људи на постојање, мир у свету, благостање и срећа, најбоље је дефинисао Фредерико Мајор у својој студији *Сутра је увек касно*.¹ Овакав нов концепт развоја и образовања захтева истинску модернизацију и демократизацију образовања у савременом друштву. А то, између осталог, значи да образовање не сме бити привилегија мањине у свету. Нажалост, ситуација је данас таква да је образовање још увек привилегија мањине. Управо у претходно поменутој студији Ф. Мајора изнети су фрапантни подаци о друштвеним неједнакостима на пољу образовања. У савременом свету 800 милиона одраслих је неписмено; 250 милиона је без икаквог образовања; а трошкови наоружања у савременом свету 20 пута су већи од укупне суме помоћи земљама у развоју, док 70 пута премашују трошкове образовања². Ако се овим подацима придодају подаци о систему расподеле економског богатства између развијених и неразвијених земаља (“Севера” и “Југа”), као и подаци о новим облицима технолошке зависности, географској расподели нових технологија у свету, о

¹ Видети опширније студију Ф. Мајора, *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд, 1991.

² Ф. Мајор, исто, стр.37.

информатичком јазу између неразвијених и развијених земаља, онда постаје јасно да без обзира на висок технолошки развој у свету, још увек живимо у класно подељеној цивилизацији са снажним структуралним неједнакостима у глобалном светском друштву.

Нова концепција – одрживог и хуманистичког друштвеног развоја, претпоставља да образовање није привилегија већ основно право свих друштвених слојева. Нажалост, као показују студије социолога неолиберална стратегија развоја која данас доминира, својим последицама увећала је структуралне неједнакости у свету и баријере, смањујући социјалне шансе припадницима радничких слојева и средње класе да партиципирају на елитним Универзитетима.¹ Слична је ситуација данас у земљама у развоју, као и у пост-социјалистичким друштвима у транзицији где је, без обзира на одређене промене, блокиран процес даље истинске демократизације образовања, а његова се модернизација редуковала на модел зависне клониране модернизације, односно извргла у контрамодернизацију.

Уместо закључка

Истраживање улоге науке и образовања у савремености потрага је за кључевима будућности. Мегатрендови, те “стреле времена”, показују нам у ком правцу треба “коња јахати” да би се стигло успешно на циљ.

Све нације и државе које воде више рачуна о развоју, улажу више новца у науку, образовање и кадрове. Оне имају веће шансе да, у тој беспопштедној утакмици на путу према неизвесној будућности, победе и буду лидери развоја.

Глобализација није само проширила планетарни цивилизацијски оквир за кретање нових производних снага, већ је и заострила услове конкуренције и селекције на светском тржишту. Најжустрија се борба управо данас води на тржишту сиве материје. Земље које имају компаративне и конкурентске предности у области научних, развојних истраживања, система образовања и односа према људском ресурсу, имају веће шансе у борби за будућност. Јер у савремености “богатство

¹ У студији коју сваке године под називом *Социјални трендови*, објављује британска влада, истиче се да је дистрибуција богатства од 1981, од када је «Тачеризам» унео промене у британску привреду, знатно измењена. Наиме, у овој студији се истиче да ја четврина британске популације власник 72% богатства земље, као и да је неолиберални развој у Енглеској блокирао и смањио могућности школовања деце из радничких породица и средње класе на елитним колеџима.

једне земље не зависи толико од природних ресурса којима располаже, колико од степена квалификованости њених људи”.¹

Најзад, сва друштва у условима научно-технолошке револуције и глобализације могли бисмо поделити на: отворена и затворена, динамичка и стагнантна друштва. Или још прецизније, на иновативна друштва (способна за научну и технолошку креацију и иновацију), на имитативна (способна да продуктивно користе резултате других друштава) и блокирана друштва (која немају способност за иновацију, нити имитацију, већ су стагнантна и блокирана за развој).

Да би се неко друштво преквалификовало и прешло из једне у другу категорију друштва у савремености велика је улога образовања. Наиме, од квалитета образовног система – који омогућује савремена и квалитетна знања, високу селекцију кадрова и њихово професионално оспособљавање, зависи способност једног друштва да се суочи са изазовима савремености и будућности. Због тога је – тема о којој расправљамо – од битног значаја за наше друштво и друштва у земљама у транзицији.

Од научног одговора на задату тему зависи правац друштвене акције колективних актера за излазак из кризе, из зоне зависних друштава капитализма периферије, за активно укључивање у регионалне и европске интеграционе процесе, преузимање одговорности за управљање властитом судбином у друштвеним променама данас и у перспективи.

Критичка проблематизација теме – глобализација и образовање – суочава нас са изазовима и противречностима глобализације али и самог образовања, и отвара питања: којим моделом образовања одговорити на изазове савремености. Како савладати погубне последице како ретрадиционализма (као облика конзервативизма), тако и зависне модернизације (која образовање подређује новим силама реколонијације културе)? Како оспособити Универзитет да израсте, не само у средиште нових знања, већ и у протагонисту мудрости, етичности, развоја самосвести и човечности? Речју, у расадник нових знања, у генератор прогресивног друштвеног развоја и еманципаторске културе.

У истраживању развојних алтернатива и пројеката будућности значајну и незаобилазну улогу данас имају универзитет, наука и образовање. На њима је велика одговорност, јер како каже Ф.Мајор, “постоје границе раста, али нема граница учењу”. Ова сазнања, уз науку и образовање, треба да постану кључне полуге “ослонца, не само за народни универзитет, већ и за на народну владу... Будућност човечанства зависи од тога да ли ћемо бити способни да претворимо кризна жаришта рата у

¹ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд, 1991, стр.138.

мир, зависност од било чега у слободу, напредак исказан економским мерилима у културни напредак. Да бисмо увек могли да очувамо наду, не смемо каснити с налажењем излаза. Сутра може да буде касно, у ствари сутра је увек касно”.¹

Литература

1. Бурдије, Пјер, Сигнална светла - прилози за отпор неолибералној инвазији, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1999.
2. Мајор, Фредерико, Сутра је увек касно, Југословенска ревија, Београд, 1991.
3. Марковић, Данило Ж., Социологија и глобализација, Просвета, Ниш, 2002.
4. Марковић, Михаило, Нови светски поредак, Зборник радова, “Геополитичка стварност Срба”, Институт за геополитичке студије, Београд, 1997.
5. Митровић, Љубиша, Балканска раскршћа и алтернативе, Центар за балканске студије, Ниш, 2006.
6. Митровић, Љубиша, Le globalisation es les acteurs, Institut des etudes politiques, Belgrade, 2001.
7. Митровић, Љубиша, Савремено друштво – стратегија развоја и актери, Београд, 1996.
8. “Образовање скривена ризница”, Извештај међународне комисије о образовању за XXI век, UNESCO, Београд, 1991.
9. Панарин, Александар, Искушења глобализма, Алгоритам, Москва, 2002.
10. Печујлић, Мирослав, Глобализација: две слике света, Гутембергова галаксија, Београд, 2003.
11. Sklair, Lesli, Globalization, capitalism & its alternatives, Oxford Press, New York, 2002.
12. Волерстин, Имануел, После либерализма, Службени лист, Београд, 2005.

¹ Ф. Мајор, *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд, 1991, стр. 315.

Ljubiša Mitrovic, PhD

GLOBALISATION, EDUCATION AND DEVELOPMENT

Summary: This paper is about the issue of the process of globalisation, education and contemporary social development.

First of all, the author points at historical lawfulness of the foundation of the process of globalisation and its contradictories. In this context he analyses two models of globalisation of contemporary world and its social implications on contemporary relations and the system of dividing social power. The second part of the paper the author focuses the study on the influence of the process of globalisation on the transformation of the educational system (on the models of new models of education, radical changes in professional changes in professional structures of contemporary society and appearance of new educational profiles). In the third part of the paper, the author tries synthetically to determine the relation between the process of globalisation, education and the choice of models of social development, showing to the point of their mutual connection and depending in contemporary global social changes.

In the end, we make a review on changes in society in contemporary Serbia in the context of world Meta trends.

Key words: globalisation, education, development, Serbia

Радови које су чланови Академије објавили у 2006. години

Зоран Аврамовић
Институт за педагошка истраживања
Београд

КАКАВ ЈЕ ОДНОС ИЗМЕЂУ ПОЛИТИЧКИХ ПРОМЕНА И ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: У раду се полази од теоријског става Макса Вебера да је политика најважнија друштвена делатност зато што њене последице погађају све остале активности у друштвеној целини. Промена политичке власти је неизбежност друштвеног развоја али питање за теоријску мисао није суштина саме промене већ средстава којима је та промена остварена и какве последице остварује у другим областима друштва. Насилне и револуционарне промене владајућег поретка по правилу изазивају револуционарне промене у другим друштвеним делатностима и подсистемима државног поретка. И обрнуто, еволутивне, демократске промене произведиће минималне реферме у другим делатностима. Оно што мора да интересује истраживаче образовања није систем политичке власти већ какве промене тај систем изазива у области образовања и васпитања.

Предмет анализе једруштвено и образовно(просветно) раздобље од 2000. до 2003. у Републици Србији. Тај историјски период је значајан за теоријска истраживања због дубоких политичких и друштвених промена које су захватиле образовање и васпитање. Разматрају се промене елемената образовне политике под утицајем политичке власти: финансије, законодавство, кадрови, циљеви образовања и васпитања. Анализа практичних промена у образовању показује да су остварени резултати дериват политичке власти – изразита оријентација на иностране моделе уз занемаривање националне образовне и васпитне традиције. То је водило потискивању идентитетског образовања а јачању функционалног (радно-професионалног). Био је изражен ослонац на иностране финансијске ресурсе и стручњаке. У државну управу ушли су чланови невладиних организација тако да је дошло до оспоравања легитимитета одлучивања. Отворена су врата тржишту у образовању уз висок степен дерегулације и комерцијализације.

У закључном делу подвучено се тврдња да је образовање у периоду од 2000 до 2003 било инструмент политичке власти. Оријентација на стране моделе имала је за последицу подцењивање вишевековне образовне и васпитне традиције и губитак националног достојанства у националној политици.

Кључне речи: политичка власт, промена, образовање и васпитање, Република Србија

Образовање је увек било у већој или мањој зависности од политичке власти. Политика је делатност чије се последице деловања тичу свих чланова друштва и која пресудно утиче на правце друштвеног развоја и индивидуалну судбину. Макс Вебер је тврдио да се «на свим подручјима заједничког делања без изузетка појављује најдубљи утицај творевина власти» (1976:45).

У неким системима (бољшевички социјализам) то се изричито тврдило а у другима се та чињеница идеологизовала (капитализам). А било је политичких облика власти у којима се изричито одбацивала веза политике и образовања али се у пракси реализовала владајућа политика. Тако нешто је забележено у Србији од 2000. до 2003. године. Овај историјски период у српском друштву изузетно је значајан за теоријска и практична истраживања односа политике и образовања.

Промена политичке власти је неизбежност друштвеног развоја али питање за теоријску мисао није суштина саме промене већ средства којима је та промена остварена и какве последице остварује у другим областима друштва. Свака промене владајућег поретка по правилу изазива промене у другим друштвеним делатностима и подсистемима државног поретка. Уколико су средства насилна и изван правног поретка онда су циљеви проблематични (интереси појединих група, утопијски холизам, пророковање, деструкција традиције). Мирна средства промене полазе од рационалних и реалних планова и ослањају се на поступно остваривање друштвених промена. Карл Попер ова средства именује као «поступна технологија». Свака промена мимо процедуре скопчана је са дезорганизацијом или импровизацијом.

Оно што мора да интересује истраживаче образовања није систем политичке власти већ какве промене она изазива у области образовања и васпитања. Каког су квалитета те промене? Какви се циљеви и вредности образовања предлажу? Да ли су промене развојне или деструктивне? Колико су израз континуитета а колико дисконтинуитета? Који су били разлози за промену образовања? Какве су биле унутрашње слабости система образовања? Чиме су се могли оправдати инострани захтеви за прилагођавањем другим системима? У борби за политичку власт да ли је образовање било средство? Ко је био субјект промена? Политичари или стручњаци? Инострани фактор?

За анализу проблема о коме је реч посебно је занимљиво искуство Србије и српског народа у раздобљу од 1990. до 2000. године. Србија, као и читав српски народ, једну деценију су били у изолацији. Српско друштво се именovalo као традиционалистичко друштво, друштво које није знало да је «срушен берлински зид», друштво изван токова модерног развоја и отуда је, по мишљењу власти ДОС-а, про-

мена морала да дође споља. У време "Милошевићевог режима", америчка политичка и медијска елита (као и европска) искористила је сва расположива средства за обарање његове власти - економска, финансијска, дипломатска, војна. Такву акцију против српских националних интереса именovala је на различите начине, али у основи је био циљ рушење легалне власти у Србији преко Западној алијанси лојалних влада и јавности. На изборима од 2000. тај циљ је остварен уз огромну количину новца, спољњег притиска на становништво Републике Србије и максималног коришћења последица десет година дугих санкција (Аврамовић, 2002). Са променом политичке власти («петооктобарска револуција») уследиле су промене и у другим областима друштва. Систем образовање је био међу првима на листи промена. Мора се задобити моћ над свешћу, знањем, вредностима грађана а за тај циљ најподесније су институције образовања и васпитања.

Политичке промене, које су иначе биле потребне, изведене су уз помоћ страног фактора: новца, тајних служби, ретко виђене пропаганде, НАТО бомбардовањем 1999. године (Тим Маршал, 2002). Новац је моћно средство за куповину лојалности појединаца и друштвених група али није довољно. Потребно је освојити институције и то на два начина: инсталисањем морално-политички подобних кадрова и убацивањем у националне образовне установе своје програме и своје моделе. Ентони Гиденс овај глобални друштвени процес именује као "деловање на дистанци".

Подршка са Запада није изостала. Она је била разнолика али у основи се заснивала на критици старог система образовања који је био у власти политике. Њихов наводни циљ био је да српско образовање добије аутономију. Зачудо, шест година после „октобарске револуције“ неки функционери ЕУ отворено хвале политичку инструментализацију образовања од стране бившег ДОС-овог режима. Тако, Јан Фигел, европски комесар за образовање и културу отворено хвали опозициону политизацију високог образовања у време пре 2000.године. «Београдски универзитет (80.000 студената на 31 факултету) био је центар опозиције владавини покојног председника Милошевића.....од суштинске је важности за политички развој земље да академски кругови чувају и негују културне и друштвене вредности, укључујући идеје о људским правима, владавини демократије и социјалне правде» (Просветни преглед, 2.11.2006). Из оваквог става можемо да закључимо да је политичка функција универзитета пожељна упркос начелној идеји о аутономији образовања.

Српско образовање у вихору «револуционерно-демократских промена»

Основни политички циљ ДОС-а био је, прво, да образовно наслеђе у Србији прикаже као потпуни промашај и као нешто што треба одбацити и друго, да спроведу реформе образовања у складу са европским (америчким) захтевима.

Дана 12. марта 2001. освануо је преко целе стране "Политике" проглас професорима, ђацима и родитељима од стране Владе Републике Србије. По речима и духу то је права револуционарна порука. За претходну власт се тврдило да је "довела земљу на саму ивицу пропасти, а просвету на најниже гране". Тврдило се такође да је школство "потпуно уништено, а деци повређено једно од основних права - право на школовање и образовање". На сајту Министарства просвете могло се прочитати: "Систем образовања у Србији остављен је без механизма за опоравак и развој". Настрану што се уопште не помиње нечувена политика санкција, изолација, демонизације и бомбардовања Србије 1999. године. Ради се о томе да таква оцена није била тачна. То је био метод приказивања постојећег стања као катастрофичног да би се оправдале револуционарне мере у образовању. Образовање је, као и цело друштво, било у тешком положају за време санкција, али нити је било уништено, нити опустошено у толикој мери да се није могло опоравити. Уосталом, на којој основи се реформише образовање? Са којим кадровима ако не са преко сто хиљада професора, наставника, учитеља који су годинама и деценијама радили у образовању Републике Србије?

На парламентарним изборима 24. децембра 2000. године у Србији је дошла коалиција странака под именом ДОС. Од кадровског састава просветног органа власти у великој мери зависи карактер и правац деловања. Ресор образовања додељен је странци Грађанског савеза, односно њеном члану (и члану «Отпора») професору Правног факултета др Гаши Кнежевићу. Он је био потпуно непознат стручној и широј јавности. Нико не може да наведе било какав текст (макар и за новине) у којима ДОС-ов министар разматра неки проблем образовања и васпитања. Али, без обзира на ту околност, нови министар се одмах почео разметати на сваком кораку у јавности својим погледима, предлозима, ставовима о школи и њеној свеобухватној реформи.

Некадашњи министар просвете давао је изјаве о реформама у систему образовања без икаквих образовних и педагошких претпоставки. Његови предлози су били револуционарни, препотентни и импровизаторски. Ево неколико јавних изјава. По министру, "образовање је стара дама која изискују перманентно шминкање да би на нешто личила" (Политика, 15. 1. 2001). «Просвета је експеримент уживо и све се дешава у реалном времену. Није тешко променити директора неког јавног предузећа, или пословну политику. Међутим, променити главе

људи то је нешто друго. На томе се мора радити» (Просветни преглед, 20.3. 2003). Реформа образовања се одвијала према “захтеву страних донатора”.

Министарство просвете сачињавали су углавном чланови не-владних организација (заменик министра, помоћник за средње образовање и помоћник за међународну сарадњу) и чланова који су истовремено шефови у алтернативним организацијама (Академска мрежа у којој је главни менаџер помоћник за високо образовање). Посебно треба да забрине увлачење припадника НВО у државне надлежности према образовању. Тешко је разумети да иста особа буде управник невладине организације и помоћник министра. Или истовремено члан образовног форума и заменик министра. Приговор је следећи: губи се одговорност за државну политику у образовању. НВО су сегментирани и строго функционалне организације са неевалираним квалитетом и оне нису заинтересоване за општи интерес у области образовања. По природи ствари, они уносе дух посебних интереса и фрагментарних знања и вештина. А с обзиром да нису бирани већ постављени, јасно је по себи да ту не може да се постави питање одговорности за посао који се обавља у државном органу.

У стручно-професионалном делу државне управе, најбројнији су били психолози. Они су диктирали садржај и правац реформи. У том циљу формирано је неколико "експертских" група: образовање и усавршавање наставника, предшколско васпитање и образовање, стручно образовање, демократизација система образовања, децентрализација система образовања, омладинска политика и стратегије, образовање одраслих, осигурање квалитета исхода образовања, високо и више образовање (видети материјале са Међународне конференције: Од визије до конкретних корака, Сава центар, 16-18. 01. 2002.). Поглед на чланове "експертских" тимова показује доминацију психолога.

Како су се дефинисали циљеви реформе образовања после 2000. године? На општем плану то су - отварање према свету и Европској Унији. Нова образовна политика се заснивала на демократизацији и децентрализацији образовања, на побољшању ефикасности и квалитета образовања, на евалуацији и преузимању искустава западних друштава. Постоје књиге-документи у којима су изложени сви ови циљеви (Документи, 2002, 2004). Анализе ових докумената показује, да је реформа ослоњена на инострану, западну искуства и да таква оријентација по свој прилици води у нарушавање ако не и прекид континуитета са образовном традицијом српског народа. Да би остварили ове циљеве доносиоци одлука из Министарства просвете и спорта су најпре извели широку кадровску промену по школама и факултетима. Ова одлука је

образлагана аутономијом образовања, односно правом да професори бирају своје управнике.

Друго средство Министарства у процесу реформи школа и факултета било је побољшање финансија за образовни систем. У том делу свог рада ово Министарство је примило велику финансијску помоћ из иностранства - донације посебно. Не зна се тачно колика сума новца је ушла у образовање и како је трошена. Али, зна се да су међу донаторима стране владе, светска банке, фондације и агенције. Министарство просвете и спорта је организовало три конференције у Сава центру. На конференцији Реформа образовања у Републици Србији "Први кораци и предстојећи изазови"; 5-7.9.2002. Београд објављен је у сепарату "Међународна подршка реформи образовања у Србији" списак свих иностраних финансија за образовање у Србији. Иначе и претходне две конференције: "Образовна реформа: циљеви и стратегије, 2-4 јун 2001. Београд и "Од визије до конкретних корака", 16-18 јануар 2002. Београд одржане су помоћу иностраних финансија.

Употреба законодавства. Две године су прошле док Министарство није извршило допуне Закона о основном и средњем образовању а 23. априла 2002. и Закона о универзитету. Тај Закон ће остати упамћен по увођењу лустрације. У члану 141. прописује се преиспитивање поступака за избор у звање наставника и сарадника који су обављени по закону од 1998. године. С једне стране, доводи се у питање ауторитет и достојанство наставника који су писали реферате о кандидатима. Готово на апсолутан начин је то важило за професоре друштвених наука. Изменеђујуће, толико критикован закон је примењиван пуне две године од стране власти ДОС-а, за које време су у великом броју убачени научни истраживачи на факултете.

Како објаснити онако жестоку критику Закона о универзитету из 1998. и веома широку медијску подршку? Острашћена критика је била мотивисана жељом да се освоји власт у држави а самим тим и у образовању. Ту је Закон о универзитету средство напада на а не у жељи да се унапреди квалитет високог образовања, да се модернизује и демократизује. Други мотив је био у намери да се стање на универзитету конзервира и сачува од било каквих промена. А нема бољег начина од правног одвајања универзитета од државе.

У законодавној области, најваљивали су се нови закони на свим нивоима образовања у Србији. Необично, ако се зна да су током пролећа 2002. биле усвојене допуне и нови Закон о универзитету. Иницијатива за промене закона сада се помера ван универзитета. "Политика" је објавила извештај са скупа "Високо образовање - светска и домаћа пракса" (12.9.2002). (Као организатор скупа наводи се Центра за менаџмент Привредне коморе Србије! На првом месту, може се поставити питање

какве везе има тај Центар са српским универзитетима.) На том скупу министар образовања од 2001. до 2003. је изненадио јавност тврдњом да је за одсуство реформи на факултетима одговорна аутономија универзитета. Треба подсетити на чињеницу да је на ову функцију стигао са политичком критиком Закона о универзитету из 1998. који је тобож гушио аутономију. Пошто га је искористио две године и потом суштински вратио на снагу онај из 1992. сада му смета оно што је сам урадио. То само говори да ДОС у образовању схвата законе на инструменталан начин а не као израз општих интереса.

Министарство просвете и спорта најтешње је сарађивало са невладиним сектором на изради наставног плана и уџбеника из предмета демократије, људских права, толеранције и мира, као сарадња на изради Закона о универзитету и демократизацији наставног процеса. Овакав приступ образовним питањима широко отвара врата импровизацијама и произвољностима у пословима образовне политике Републике Србије. Запањујућа је лакоћа са којом се решавају тако осетљива питања образовања и васпитања. Та чињеница може бити добар повод да се испита мотивација политичких одлука о образовању као и редослед рђавих последица које ће задесити образовни систем Србије.

Образовна политика владе одвија се тако да елиминише из поља рада оне институције које држава финансира деценијама, које обављају наставу и истраживања за новац из буџета. А на то место убацују научно и наставно некомпетентне невладине организације. Из ове околности може произаћи један закључак - влада и министарство привилегују невладине организације.

Резултати

Револуционарне промене у образовању Републике Србије од 2000. до 2003. дочекане су аплаузом од једног уског круга стручне јавности (психолога) и једног дела невладиних организација у образовању. Неслагање са циљевима и средствима таквих промена у систему образовања изрекла је стручна јавност и део политичке елите. Практична «реформа реформе» уследила је одмах после промене политичке власти на изборима 2003. године (Чолић, 2005).

Стручне критике револуционарних промена у образовању концентралне су се на следеће тачке образовног и васпитног система:

Судар са образовним наслеђем. образовање и васпитање припада дубоким слојевима националне традиције. Стотинама година се обликују циљеви, вредности, поступци образовања и васпитања и та чињеница мора да се уважава утолико што ће свака иновација да извире из традиције а не да јој буде супротстављена. Револуционарна промена од

2000. године игнирантски се односила према националној образовној традицији а глорификаторски према иностраним (западноевропским и америчким) моделима. Другим речима, они који су одлучивали о просветној политици више су се уклапали у идеологију глобализма него у вредности националног образовног наслеђа (Аврамовић, 2004). Тако, уз јаку критику политизације образовања, доносиоци одлука од 2000. до 2003. су пристали да образовни систем буде инструмент глобалистичке политике образовања. Нека инострана средства информисања писала су о "тихој окупацији" Србије. Тако, радио "Глас Русије" извештавао да амерички експерти интензивно уче српски језик и спремају се да дођу у Србију. Реч је о експертима за школство. "Кома из врха власти у овом тренутку одговара прилагођавање школског система у Србији америчким нормама, није тешко погодити, али право је питање колико ће то користити ученицима, с обзиром на то да је у свету општепознат низак ниво америчког основног и средњег образовања" ("Тиха окупација Југославије", Борба, 26.11.2002).

Финасијска зависност-образовна зависност. Поред идејне, кадровске и политичке подршке револуционаисању српског образовања која је стизала из иностранства, важан ресурс за промене свакако биле су и финасије. Оне су тражене и добијане из разних иностраних извора-влада, ЕУ, НВО. Питање финансирања није нимало неважно. Онај ко финансира неки пројекта он настоји да утиче и на низ одлука. Тако, догодило се да са америчким фондацијама улазе и „њихови“ кадрови у Министарство просвете. Фонд за отворено друштво финансира стручне скупове министарства а има и свог члана у Комисији Министарства за акредитацију програма за усавршавање наставника.

Школа – «експеримент уживо». Изражена вестернизација образовања и васпитања утицала је на промену односа школа-ученика-учење. Наставни програми се функционализују на рачун идентитетског образовања, бројне школигрице се форсирају на рачун вредности, а «дете је одговорно за учење», улога наставника се инструментализује. У револуционарној школи се посебна пажња поклања грађанском васпитању и образовању и тако се снажно доприноси развоју егоизма и анационалности. На критике овакве грађанизације брже-боље је уведено и верско васпитање (Аврамовић, 2003).

Спасовање помоћу грађанина. Основна брига доносица одлука о образовању била је основна школа, темељна реформа основног образовања док се реформа високог образовања маргинализовала. Приоритетни циљеви промена били су увођење страног језика од првог разреда основне школе и компјутеризација школа, односно увођење информатичког образовања од првог разреда (Чолић, 2005).

Стручно усавршавање наставника. Уведено је стручно усавршавање наставника. Заправо, Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2003/2004. годину у наслову садржи реч запослени у школама а не наставници. Уместо да програми буду намењени стручном усавршавању васпитача, учитеља, наставника, директора, Министарство (Комисија) се опрелило за запослене у образовању. У каталогу се налазе аутори из разних држава и све категорије запослених и изванпрофесионалних учесника образовања (деца, ученици, родитељи, локална заједница, невладине организације...). Најизразитија је област Образовање за демократију у којој је сасвим видљива наставна допуна за грађанско васпитање. Као аутори програма појављују се стручњаци, институције, појединци са неколико програма, домаће и иностране невладине организације, лица без професионалног обележја, итд. Постоје програми чији су аутори службеници министарства просвете или програми које подржава Министарство. Оваква позиција Министарства привилегује његове програме и реализаторе у доносу на остале. Реално је очекивање да ће наставници пре бирати програме иза којих стоје Министарство просвете и његови службеници.

Доминација психолга. Свака озбиљна реформа образовања мора да буде вишедисциплинарна. Потребно је да социолози, педагози, психолози, па и филозофи и историчари образовања узму учешће у концепирању циљева и средства промена. Уместо таквог приступа 2000. године су ствар реформе преузели углавном психолози. Они који су се бавили учењем, уџбеницима, вредностима, мотивацијом у образовању постали су експерти и за образовну политику. У помоћ су позвали невладине организације а то су неколико дипломираних студената који «раде» на пословима образовања и васпитања.

«Стварање новог човека». Потискивање идентитетског образовања је заплуснуло српско образовање после 2000. године. Нагло је избила у први план едукација за отворено друштво, европске интеграције, евроатланске интеграције итд. Потребан је нови човек. Промена менталне или психолошко-интелектуалне трансформације српског човека. У том циљу, оснивају се "независне" образовне институције или се финансирају "едукације за отворено друштво" у земљи и иностранству, односно програми демократске едукације (Сорош, Фридрих Еберт фондација, итд). Све ове установе, организације и програме повезује едукација за демократију, грађанско друштво и људска права на амерички начин.

С друге стране, убрзано се отварају инстрране образовне институције у Србији. Отвара се немачка школа у Београду (од првог до десетог разреда). Већ ради International High School Belgrade, а отвара се Britanica International School Belgrade, док неке српске високо-

образовне установе носе имена на енглеском језику IFAM, EUM (EU of International management and Bussines). Правни факултет у Новом Саду оглашава упис у школу немачког права са предавањима на немачком језику (Грађанско и привредно право Немачке).

Дерегулација. Нагло ширење приватног образовања суштински је пореметило однос државног и приватног у овој делатности. Постало је више бизнис него права конкуренција државном образовању. Убрзано се оснивају и приватне средње школе, а закон дозвољава и оснивање приватних основних школа. Треба очекивати да ће се и наредних година ширити мрежа приватних образовних установа. Ова чињеница спада у ред оних које потврђују дубоке промене у систему образовања у Републици Србији. Не тако давно, строго централизовано образовање и под стриктним контролом државе, данас се одбацује отварањем простора за приватну иницијативу, односно за продор тржишних односа у образовање. Напушта се бесплатно школовање, државне образовне установе траже додатне приходе (спонзори, донатори, менаџмент, студентске партиципације) а ко има повољан материјални положај може да студира на приватном факултету или вишој школи. Растућа друштвена неједнакост се рефлектује и у образовању.

Оваква ситуација наводи на помисао да је оснивање приватних образовних установа тако бујно да не може да се контролише. Уколико би ово било тачно, стање о коме је реч могло би да се именује као аномичност, стање без државне регулације. Проблем је што овакво стање производи последице које могу поткопати темељне интересе друштва у његовом функционисању и развоју.

Закључак

Власт у образовању републике Србије од 2001. до 2003. показала је висок степен политичке пристрасности и дискриминације у свом раду. По принципу "стари-нови" режим одстранила је велики број кадрове и увела у дужност политички подобне.

Реформа образовања као циљ на коме се инсистирало пре „октобарске револуције“, са доласком ДОС-а на власт, припремала се две године. Најдубље промене су извршене у основној школи. Уведено је верско и грађанско образовања. Карактеристично је да се јавна расправа углавном концентрисала на увођење верске наставе, док је грађанско васпитање као ненационално и егоситичко васпитање остало по страни ових дискусија.

Материјално и финансијски, нова власт у образовању је снажно помогнута иностраним донацијама и кредитима, тако да је материјални положај запослених поправљено у одређеној мери.

Промене у образовању Републике Србије од 2001 до 2003., изведене су политичким средствима а покривале су се стручним разлозима. Образовање је постало инструмент «пута у Европу». На томе су легално радили државни органи надлежни за образовање и нелегитимне невладине организације.

Литература

1. Аврамовић, З. (2003): Држава и образовање, ИПИ, Београд
2. Аврамовић, З. (2002): Невоље демократије у Србији, Нови Сад
3. Антонић, С. (2003): Нација у струјама прошлости: огледи о одрживости демократије у Србији, Београд
4. Два века образовања у Србији (2004): (приредио З. Аврамовић), ИПИ, Београд
5. Марковић, Ж. Д. (1999): Савременост и образовање, Учитељски факултет
6. Маршал, Т. (2002): Игра сенки, Београд
7. Димитријевић, В. (2005): Нови школски поредак, Легенда, Чачак
8. Чолић, Ј. (2005): Пут, Хришћанска мисао, Београд
9. Квалитетно образовање за све (изазови реформе образовања у Србији) Министарство просвете и спорта, 2004
10. Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, Министарство образовања и спорта, Београд, 2002, (идање ове књиге подржао је Фонд за отворено друштво)

WHAT IS THE RELATION BETWEEN POLITICAL SHANGES AND CHANGES IN EDUCATION

The theoretical attitudes Max Weber, about crucial important political profession because its consequences affect all other society system is the started point. The changes political power is inevitable for each society development. But more important for sociology is on which means that changes care out and with which kind of consequences. The revolutionary means in generally produce revolutionary changes in other system of global society. On contrary, peacefully changes will produce democratic reforms in the education system produce new political authority.

The subject of analyses is the period from 2000 to 2003 in the Republic of Serbia. That period is significant for research because deeply changes were

accomplished in the system of education. Author consider changes in the all element education policy under new political authority: finance, legislative, personality, goals education. The result of analyses political changes show deeply influences political power on the field education. The main changes were strong orientation toward international models and neglecting national education tradition. Second, education based on identities values marginalized for benefit functional education. Also, finance recurs and expert were open the door Serbian education. In the state institution entered organization and appear the problem of legitimating. The market, deregulation and commercialization were entered education, too.

In the conclusion author claim that education in Serbia from 2000 to 2003 was instrument of political power, strong orientation toward international models, special Western country, linking to neglect national tradition and heritage in education and lost self-esteem in the education policy.

Key words: political power, changes, education, republic of Serbia.

Милорад Д. Закић

СУОЧАВАЊЕ С ГЛОБАЛИЗАЦИЈОМ ЈА ЦРН, ТИ СРБ – ТЕШКО НАМА

Резиме: *Глобализација је светски процес везан за снажан развој науке и технике. Питање за земље у транзицији, посебно нашу је како су се и колико у систем глобализације уклопиле и шта се тим добија, а шта губи. Тренутно систем глобализације форсира јаке на рачун слабих. У том смислу имају резона речи црначког официра који је упознао положај Срба данас: „Ја црн, ти Срб – тешко нама!“*

Глобализација је светски изазов. Питање: како и колико се ми уклапамо у њу, шта с тим добијамо, а шта губимо? Међутим образовне установе, научне, чак ни масмедији нису се потрудили да објасне шта доноси глобализација. А баш образовање је, пре свега, позвано да упозна – посебно младост – с глобализацијом која подразумева ревизију и политичког, и економског, и социјалног и културног развоја. Грађанину је потребан „компас оријентације“ на узбурканом мору савременог света.

Рад чине пет делова, пет „кратких прича“, стопљених у целину. Поднаслови тих делова су:

1. „Ја црн, ти Срб – тешко нама“;
2. *Übermensch* и штап и шаргарепа;
3. Глобализација и ми;
4. Глобализатори;
5. Антитеза Олмерта.

Пођимо редом.

1. Ја црн, ти Срб – тешко нама

У току ратних деведесетих година био је, у региону Петриње, стационаран један афрички одред у оквиру снага УН. Кад су напуштали ову територију, њихов официр – црнац који је током дужег боравка

научио нешто од нашег језика, опраштајући се са мном је са сетом изустио: „Ја црн, ти Срб – тешко нама!“

2. *Übermensch* и штап и шаргарепа

На Хитлеровом радном столу, нимало случајно, стајала је слика Ничеа.

Ниче је, како је познато, изразио мисао о нат човеку (*Übermensch-u*), који поседује вољу за моћи, настоји да потчини слабе, од којих – како каже Ниче – смрди и заудара земља. Слаби – да се одбране- измислише морал. Тиме су хтели нивелирати моћ и немоћ.

Нат човек је – закључује Ниче – против морала, јер је морал против нат човека.

У потки идеологије националсоцијализма и шире фашизма уткана је мисао о *Übermensch-y*. Но зар њен ехо не одзвања у поруци (земљама трећег света, посебно оним у транзицији): штап и шаргарепа. Сетимо се, овде, речи Џорџа Кенана (из 1946.): „Ако желимо да сачувамо „неједнакост“ између нашег богатства и сиромаштва других, морамо се клонити „идеалистичких слогана“ и држати концепта чисте моћи“.

3. Глобализација и ми

Процес глобализације је везан за изузетно брз и снажан развој науке и технике. Тако улога технологије постаје кључно питање глобализације. Сада имамо светске компјутерске мреже које дају силан полет и отварају нове могућности како појединцу тако и заједници. Она пружа фантастичну понуду информација и забаве. С друге стране она пружа и могућност програмирања људског мишљења и понашања. Ето дакле могућности да се оствари свеопшта контрола над животом, радом и делатношћу појединца.

Да ли се то може извргнути у орвеловску контролу?

Врло је важно да схватимо да смер којим се крећемо, као слабији, нисмо сами изабрали. Заправо демократски процес је замењен снагом аргумената јачих. Уче нас да је у нашем интересу да се уклопимо у систем глобализације и да вођство у складу с врховима глобализације зна шта ради и имају добронамерне и рационалне побуде.

Дакле, избећи изолацију и заостајање могуће је само кроз Нови светски поредак глобализације. Ту се треба, чак мора укључити. Мора, а онда се постављају услови, низ услова. Ево оних главних:

- Приватизација која се често своди на распродају (понекад у бесцење) државне одн. друштвене имовине, при чему грађанин не зна куд је отишао минули рад његов, и његових предака.
- Закони које су земље у транзицији раније донеле мењају се или укидају уколико ометају страна улагања. Ово под видом оживљавања привреде форсира страну привреду и интерес над домаћим.
- Укидање контроле цена, али успостављање контроле надница.
- Укидање заштитних царина на увозну робу, што директно угрожава неконкурентну домаћу привреду. Ово повећава незапосленост и ниво сиромаштва, а мултинационалним компанијама отвара врата монопола.
- Дрastiчно смањење права из социјалног и здравственог осигурања, а бесплатно школовање, посебно на вишем ниову, почиње да ишчезава.
- Демократија, тј. њено увођење се нуди као панацеја, тј. лек за све болести. Рецепт је „западни модел“ демократије. Идеолози глобализације као да заборављају да палма не успева у хладнијим крајевима. У земљама транзиције нема, по правилу, демократских традиција. Затим, ту је на врху друштва шачица богатуна кјои су се за пар година више обогатили, него раније кроз пар генерација. Средњи слој тај амортизер и стабилизатор друштва се истопио, а на дну је осиромашени народ, незапосленост и низак стандард „тек толико да се живет уме...“. Део извршне власти се стопио с под-земљем стварајући моћне мафијске организације, законодавна власт је под притиском иностраног фактора, а судство није постало независно. Кроз криминал, који се увлачи у све поре друштва, једни су се обогатили, а неки други траже начин да и они то постигну. А доле маса сиромашног становништва полугладна! Њихов стомак тражи хлеб, а тек кад ту потребу задовољи мислиће о демократији. На Западу се тај проблем који прати становништво земаља транзиције не схвата. Кад радник на Западу има стан, ауто и плату од „које се може живети, а Рокфелер, Ротшилд имају баснословно богатство“ разлика је сношљива. Но кад у најнеразвијенијој земљи богаташ има и двадесет пута мање новца од оног на Западу а радник гладује – ситуација је несношљива.

Зато масе у моментима кризе – траже излаз у крајње левим или крајње десним покретима. Они добро организовани своје одлуке брзо доносе и спроводе за разлику од демократских покрета који почивају на свету релативизма, где нема апсолутних вредности, па чак ни јасног програма. Ауторитативни покрети полазе од неприкосновених истина, борбени су и траже акцију. Уз овакво мишљење, морамо се сетити Аристотела који је рекао да је свака власт добра

ако ради у општем интересу, лоша – ако ради у личном. Круцијално је питање: Куда иде глобализација? Следе затим потпитања:

- Да ли овај систем функционише?
- Обећава се економска експанзија, но да ли ће се то и остварити?
- Уколико се оствари колико ће се дуго моћи одржати, наиме одакле ћемо добијати енергију, воду, сировине – кад производња досегне енормни ниво;
- И што је посебно важно: ко ће имати, користи, а ко штету? Дакако да ли ће у домену загађености читаво човечанство претрпети штету.

Две хиљаде година је човечанство настојало да смањи количину рада у јединици производа. То је била тзв. цивилизација смањења напора.

Данас кад су прозводни системи све сложенији и све продуктивнији, постају истовремено све више крхки и склони квару, чак катастрофама (сетимо се само Чернобила, али и азотне рупе, „стаклене баште“, загађености тла, воде и ваздуха). Зато је данас у току епоха смањења грешака.

Уколико се у томе не успе човечанство ће се наћи у цивилизацији катастрофа.

У овом моменту улога САД као највеће и једине велике силе је доминантна. Ако оне трасирају пут глобализације ослањајући се на науку и морал постоји нада... Европа наиме у војном погледу заостаје за Америком, она је интегрисана у НАТО и под америчком војном командом.

Јасно је да преоријентисање света на глобалну привреду, на челу инсистирају САД у спрези с мултинационалним компанијама, доноси радикалне промене како у животу појединца, тако и појединих држава и читавих региона. На први поглед изгледа да се бришу границе између држава и људи и да свет постаје јединствен. Но национално које је за тренутак надвладало класно све више јача и потискује интернационално схватање света.

Кроз ратове које и данас воде демократије – као да се губи р а х а т е р и с а н а. Наиме да ли ће вође глобализације схватити да је Исус не Цезар – смисао светске историје и демократије?

4. Глобализатори

Најзначајнија западноевропска држава је Немачка, па она има и првенство у спровођењу глобализације на овом континенту.

Јуче, а то значи током Другог светског рата, Немци су широм Европе – од Атлантика до Москве и Стаљинграда, од Нарвика до Сахаре усмртили више десетина милиона људи. Били су то и војници, али пре свега цивили при чему у масовном убијању видно место држе логори страве и ужаса: Аушвиц, Матхаузен, Дахау...

Свет као да је ово заборавио. Отуда је и било могуће да немачка чизма по трећи пут у XX веку (после Првог и Другог светског рата) и деведесетих година загази на Балкан.

Истина у немачком уставу стоји одредба да се немачки војник више никад неће упућивати тамо где је некад Deutsche Wehrmacht жарио и палио. Но познато је да је устав многих земаља сличан излогу у којем се нуде многе, fine робе – којих у радњи нема.

Тако су се из редова Немаца – регрутовали и високи представници за неке од балканских земаља.

Уосталом зар и генерални секретар УН није некада био Курт Валдхајм, претходно официр казнене експедиције на Козари.

Међутим, посебну шажњу заслужује Гинтер Грас. Дуго је истицан у Немачкој, а и шире као хуманистичка икона. Изгледало је као да он наставља традицију оне племените, хуманистичке Немачке Гетеа, Шилера, Хајнеа, Браће Грим, немачке класичне филозофије и изразитих социјалних и моралних покрета.

Било је запрепашћујуће кад се такав човек изричито изјаснио да „Србију треба бомбардовати“ – Србе убијати.

Хуманиста који захтева убијање.

Но постало је све јасно кад се утврдило да он није светац него есесовац!

5. Антитеза Олмерта

Премијер Израела Олмерт је – поводом догађаја у Либану дао 6. јуна 2006. и следећу изјаву:

- Ма ко им даје право – тим западноевропским државама – да критикују Израел. Они су напали и убили десет хиљада људи на Косову. Убили десет хиљада, а да при том ни једна бомба није бачена – ни на једну од тих земаља.“

Уместо закључка

Некад су марксисти сматрали да ће социјализам променити људску природу. Десило се међутим да је људска природа оних на власти променила социјализам.

Паралела: људска природа глобалиста је испуњена неутољивом глади за профитом. А тамо где је профит изнад свега, има тако мало места за хуманизам.

Зато имају резона речи црначког официра који је упознао положај Срба данас:

„Ја црн, ти Срб – тешко нама!“

Литература

1. Аристотел: Устав атински, Београд, Плато, 1997.
2. Chomsky Noam: Profit over People, New York, Seven Stories Press, 1998.
3. Марковић Михајло: Етика и политика, Београд, БИГЗ, 1994.
4. Ниче: Тако је говорио Заратустра, Београд, Новости, 2005.
5. Закић Милорад: Потребна је нова друштвено-економска мисао у измјењеном свијету Источне Европе, Пула, Господарство истре, 1991.

Milorad Zakic

FACING GLOBALISATION – I AM BLACK, YOU ARE A SERB – WE WOULD HAVE HARD TIMES

Summary: Globalisation is a world process connected to the strong development of society and mechanics. The question of the counties in transition, particularly ours is the question, how in this system of globalisation they fitted, and what they get and what they lose. At the moment, the system of globalisation is for stronger ones and not for the weaker ones. In the sense there are words of the black officer who got the know of the state of the Serbian today: „I am black, you are a Serb – we would have hard times! “

Проф. др Јован Ђорђевић,
Редовни члан Српске академије образовања
Београд

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА И МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ

Резиме: *Реферат је подељен у три дела који представљају јединствену целину. У првом делу, „Основе за утврђивање циљева и задатака образовања и васпитања“, указује се на претпоставке за њихово формулисање и утврђивање: улога научно-техничке револуције, развој информативно оријентисаног друштва, проблем глобализације, промена друштвених и моралних вредности, утицај средстава масовних комуникација, развој „паралелних школа“ и др.*

У другом делу, „Улога и значај циљева и задатака образовања“, указује се на улогу и значај законитости друштвеног развоја као и законитости развоја личности, наглашава се сложеност, вишеслојност и недиференцираност циљева, излажу схватања о њиховој класификацији, наводе формулације о циљевима у нашим званичним документима: одсуство општег (генералног) циља и недостатак специфичних (посебних) циљева.

У трећем делу образлаже се да циљеви васпитања и образовања произилазе из одређених друштвених и моралних вредности, што захтева посебан прилаз при њиховом формулисању. Аутор наглашава да се у нашем циљу васпитања уопштено говори о улози и значају вредности, не наводи се које су то вредности на којима друштво и школа инсистирају а не наводе се вредности значајне за идентитет народа, имајући у виду специфичности нашег друштва, коју карактерише мултиетничност, мултикултуралност и мултиклерикалност.

Кључне речи: *школа, васпитање, образовање, циљеви, задаци, друштвене и моралне вредности.*

I

Основе за утврђивање циљева и задатака образовања и васпитања

Живимо у бурно време, у доба када је највећи број људи, и то претежно младих, суочен са изазовима и захтевима великих промена, као што су се суочавали и мислиоци XVIII века са резултатима и импликацијама индустријске револуције: механизацијом која је мењала основе запошљавања, мобилношћу људи, миграцијама и урбанизацијом, ослобађањем људске енергије и њених потенцијала у алтернативним подручјима рада, трансформацијом структуре рада, социјалног живота, учења и др.

Противречности између образовних потреба друштва и реалних могућности школе у задовољавању општедруштвених и индивидуалних потреба довеле су, нарочито после другог светског рата, када је ритам друштвеног живота постао активнији и много динамичнији, до великих па и далекосежних поларизација у схватањима. На овом плану се могу разликовати три тенденције. Једна је усмерена на уочавање слабости и на критику савремене школе, проналажење могућности да се уочени недостаци превазиђу реформама у правцу што адекватнијег усмеравања и организовања школе и образовних институција. Друга тенденција се изражавала у оштром нападу на савремену школу, и најчешће, њен крајњи исход био је став да је оправдана њена потпуна ликвидација. То је у, ствари, тенденција о дешколаризацији друштва, чији су представници Goodman, E. Reimer, J. Holt и најрадикалнији I. Plich. Трећа тенденција, дијаметрално супротна предходној, је указивала да ће утицај школе и образовања стално расти на сва подручја и аспекте друштвеног, привредног, научног и културног живота и да ће довести до потпуне победе концепције образовања у коме ће школа заузети једно од главних места у систему деловања (W. Окон)

Једну од првих критика школе и образовања, после другог светског рата, изнео је Жан Пијаже (Piaget) у осврту Куда смера образовање (Piaget, *Où va l'éducation*, 2, ed., Paris, UNESCO, 1972). Пијаже је инсистирао на поштовању људских права на образовање које се темељи на Декларацији о правима човека, подвлачио је значај принципа једнакости на образовање у свим земљама, прилагођавање школе захтевима савремене културе и цивилизације повећаном утицају школе на развој ученика.

Истакнути швајцарски педагог и социолог Роберт Дотран, у књизи Криза образовања и његово опорављање (R. Dotrens, *La crise de l'éducation et ses remèdes*, Delachauuch et Niestle, 1971). Излаже генезу кризе образовања и указује на њене узроке. Један од главних узрока

кризе, сматра Дотран, је чињеница да школа не може да одговори захтевима савременог друштва и човека. Дотран критикује школу која преноси одређена знања али потцењује начине њиховог стицања који треба да буду прилагођени могућностима, потребама, тежњама и интересовањима ученика. У ствари, Дотран критикује концепцију школе, њену традиционалну културу и схватање места, улоге и значаја наставника у процесу образовања.

Научно-техничка револуција, шесдесетих и седамдесетих година прошлог века технолошка револуција и усмеравање ка имформативно оријентисаном друштву осамдесетих и деведесетих година, указују на повећање захтева према школском образовању. Неопходно је да школа одговори захтевима према новом начину производње, науке и културе.

Научно-техничка и технолошка револуција, најзначајнији друштвено историјски процес у другој половини прослог века, састоје се од три суштинска елемента: производње, науке и образовања. Иако ови елементи представљају суштину и одлучујуће чиниоце у економији и привреди једне земље, они су истовремено одвојени један од другог. Образовање, треба посматрати као релативно самостално подручје културе, које је повезано са науком и материјалном производњом. Оно треба да одражава промене које се дешавају у производњи, науци и техници, а, такође, да представља и активни чинилац који ће утицати на убрзање научно технолошке револуције и на даљи развој производње. С правом се истиче да образовање треба да постане битан, суштински научни елемент у теоријском моделу техничко технолошке револуције како би, заједно са материјалном производњом и науком, утицало на функционисање механизма научно техничке револуције у целини.

Подручје образовања се, међутим, развијало спорије па је научно технолошка револуција довела до заоштравања противречности између образовања, производње и науке због чега се проблеми образовања нису могли решавати традиционалним путевима, методама, поступцима и еволуцијом. Револуција у образовању увелико тече али је не треба схватити у рушилачком смислу већ као низ етапа преображаја. Потребно је схватити да друштвени напредак и све веће продирање научно техничке револуције омогућавају да се образовање разуме као процес који унапређује развој друштва и појединца који га чине. Образовање се више не може схватити и дефинисати као усвајање знања ради прилагођавања појединаца постојећој стварности већ као процес постојања човека, који преко својих различитих искустава учи да изражава самог себе, да свету поставља питања и да непрестано остварује своје могућности. Човеку је у свако доба живота потребно образовање које излази из оквира институција, програма и метода наметених током векова.

У садашњем периоду развоја технике и технологије човек се окреће у кругу два света, живог света природе, чији је и сам део, и неживог света ствари и машина. Тражење начина и могућности да се повежу ова два света ствара све веће тешкоће и проблеме, па се догађа да човек, који је и сам творац техничких уређаја, осећа свет технике као нешто што му је страно па и непријатељско.

При разматрању сложених савремених проблема образовања, неопходно је осврнути се на глобализацију, која долази све више до изражаја и постаје доминантнија у 21. веку.

Глобализацијом настаје јединствено, не само економско већ и политичко и културно питање на планети Земљи. Захваљујући развоју средстава комуникација, долази до сажимања простора и времена, сусретања и прожимања различитих култура тако да се може говорити о настанку планетарне универзалне цивилизације са одговарајућим системом вредности. У овом контексту долази и до глобализације образовања и проблема да образовање у појединим државама, не само критички афирмише настајуће системе вредности и универзалну културу, већ да очува и посебне националне културе као изворе стваралачке разноврсности и богатство људског стваралаштва. У овом смислу, са развојем глобализације, поставља се захтев не само за развојем универзалне цивилизације већ и очувањем разноврсности и особености култура, као претпоставке планетарног хуманизма и одбране од агресивне једнообразности као компоненте једноумља и репресивног друштва. У овом погледу образовање има јасну улогу која треба да буде осмишљена у сваком друштву па и у нашем.

Пред светском заједницом се поставља глобални циљ да дефинише хијерархију проблема и приоритете у образовању полазећи од општељудских вредности. У такве приоритете и проблеме спадају васпитање толерантног односа према другим народима, расама, религијама, социјалним системима и културним традицијама, високоморалне особине личности, спремност да се помогне другим људима, као и васпитање у име мира. У свакој земљи такви приоритети и проблеми се посматрају са становишта националних и друштвених особености и специфичности, традиције и спровођења постављених циљева и задатака васпитања и образовања.¹

¹ За потпуније упознавање са основама и претпоставкама за утврђивање образовних садржаја и циљева образовања корисно је консултовати специјалан број ревије Harvard Educational Review (Special Educational Review, 2003, 276 pages) који је посвећен приказивању проблем акултуре и образовања. У њему се расправља о широком кругу циљева и перспектива које одражавају различите прилазе и методологије са циљем да покрену дискусију и расправе свих актера културе који подцењују улогу и значај образовања.

За наше читаоце посебан значај има расправа о идентитету и дилема у курикулуму у време глобализације, постколонијализма и различитих прилаза схватањима о значају образовања. (*Contesting*

Предвиђајући време које је пред нама, можемо рећи да ће се оно манифестовати не само све већим убрзањем и променама у свим доменима живота и рада, већ и све већим сложеностима, супротностима и противречностима, много већим од оних које смо познавали. Наука, техника и технологија ће и даље проширивати низ људских активности. Све то захтева одговоре на фундаментална питања која постоје у људском друштву, као што су природа живота, природа материје и природа универзума. Тај континуирани развој представљаће моторну снагу за људе 21. века. У срединама у којима ће наука и техника постајати све усавршеније, диференцијализованије и специјализованије, хармонизација између науке, технике и друштва постаће, без сумње, главни предмет у налажењу адекватних одговора и решења.

Неслућени развој науке и технике утичу на образовање, његов садржај, методе и технике, као и на целокупну организацију наставе. Због тога се проблеми садржаја и карактера образовања, његова актуелизација и усклађивање са захтевима научног и техничког прогреса, постављају се свуда у свету као суштински и незаобилазни задаци школе и образовних институција. Наука је постала непосредна производна снага, што ће у будућности бити све више и израженије, па проблеми садржаја образовања добијају не само општељудски већ и глобални карактер. Образовање данас представља једно од решавајућих животних вредности. Образовање је најтешње повезано са развојем и битка за знање, у времену које је пред нама, биће бурна, тешка и сложена, а може се рећи, и немилосрдна, као што је некад била битка за освајање земаља, територија и тржишта.

Током низа дугих година задатак образовања се састојао у припремању за типичне функције, одређену професију или радно место. Требало је пружити знања које је одређивала традиција. Ова основна аксиома традиционалног образовања, која се сводила на тезу да се човек у младости може обезбедити знањем и неопходним вештинама за цео живот, све више је довођена у питање. Савремени живот захтева образовни систем који ће имати другачије циљеве и задатке. Прихватање таквог гледишта значи да, вршећи корените промене система образовања, треба настојати да се пронађу решења која ће, у најширем смислу, омогућити остваривање следећих захтева: обезбеђивање нај-

Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalisation Postcolonialism and Multiplicity, pp 449-465, autora: C. McCarthy, M. Giardina, S. Harewood, and Jin Kyung Park). У овом раду аутори развијају идеју да васпитачи треба да поклоне посебну пажњу развоју који је повезан са имиграцијом становништва, културном глобализацијом и брзим миграцијама културног и економског капитала и електронским посредовањима. У плуралитету социјалних и економских аспеката праксе, аутори налазе импликације за припремање ученика у погледу образовања и за педагошку праксу и покрећу актуелна питања која садрже репродукцију културе, идентитета и друштва која су повезана са актуелним и савременим педагошким расправама а отварају и нове правце испитивања, проучавања и расправа.

тешњих веза образовања са потребама друштва и најближе средине стално доживотно образовање, преношење тежишта на лични, само-сталан рад, на самоконтролу и самопроцењивање.

У савременом друштву брзих, честих и великих промена, појединцу се постављају знатно већи захтеви при доношењу индивидуалних одлука, за разлику од живота у прошлости, када је друштво могло да обезбеди стандарде и норме или да појединца упозна са најбољим путевима за решавање различитих проблема.

Учење данас мора садржавати више од обичног усвајања знања. Оно мора да обухвати разумевање, идентификовање информација и њихово трансформисање у генерализације, принципе, законе. Ученици морају знати како да употребе и примене оно што су научили и усвојили и како то могу да саопште. Ако се жели ићи у корак са временом, садржаји образовања морају бити динамични као што је то случај и са савременом науком, техником и производњом.

У науци све више долази до изражаја процес генерализације научних концепција, система и метода. Конципирају се такве теорије и системи који омогућавају да се установи јединствен прилаз и метод сазнавања у различитим областима науке. Савремени ниво развоја науке захтева, пре свега, усвајање њихових теоријских основа, уопштених појмова и категорија.

Животни процеси у савременом друштву одликују се порастом апстракције што се може уочити у широком и наглом развоју наука и уметности. Гелен (А. Gehlen) каже да се необична привлажност данашње науке не огледа толико у обичним констатацијама („тако је то“), колико у повећаним апстрактним зависностима. Тежња ка апстракцији је најуочљивија карактеристика савремене математике и она доводи до широких синтеза у науци тако да се губе границе између научних области и открива јединство целокупне науке. Ова кретања ка апстракцији у математици временски се подударају са коришћењем апстрактног формализма у физици као и са сличним тенденцијама у модерној уметности. Наука, истина, није још дала одговор на ову појаву, а неки стручњаци сматрају да тај одговор треба тражити у мисаоним функцијама мозга и утицајима средине на процесе и обрасце мишљења и људску мисао уопште (Д. Каназир).

Захтеви за разумевање апстрактних садржаја и проблема не односе се више само на научнике и релативно узак круг висококвалификованих стручњака. Време аутоматизације, употребе електронике, компјутера и друге високо развијене технике, увелико проширује круг учесника који морају бити способни да уоче схвате и разумеју апстракције. Аутоматизација, а последњих година све више компјутеризација, мењеју захтеве у погледу позива обичног радника, наглашавајући интелекту-

алне активности. Ове промене иду у правцу елиминисања грубих физичких послова, а затим и сваког неквалификованог рада, са тенденцијом да се ниво квалификованих радника подигне на ниво техничара и инжењера и да се знатно повећа релативна улога интелектуалних радника у општој структури активног становништва.

Способност апстраховања треба да буде једна од основних одлика човека данашњице. Од најранијих година треба организовати и систематски развијати смисао за анализу и синтезу, индуктивно и дедуктивно закључивање, прецизну и логички доследну аргументацију, као и разликовање битног од другоразредног и споредног.

Појава нових технологија пружа много више циљева за учење. Све то утиче на појединце да предузимају и већу одговорност за властито учење. Увођење у електронске комуникације и интерактивне медије, повећава мрежу информација иначе формално недостижних. Количина информација, добијена уз помоћ медија и електронских средстава, све више превазилази штампане медије. Стога се мора проширити дефиниција и о основној писмености, која треба да укључи и употребу електронских медија. На тај начин основна писменост ће бити успешнија и ићи ће у корак са променама у свету. Електронске комуникације које имају властите симболе, боје и облике порука, заснованих на визуелним процесима, почињу да пробијају структуру нашег друштва. Појам брзине улази и у друге области понашања људи у савременом друштву. Оријентација у коришћењу времена изван школе почиње да се мења и све више прилагођава електронској технологији. Међутим, школска оријентација је и даље заснована на оријентацији опажања места и времена које одговара претежно агрокултурном и индустријском друштву. Школа улази у тешкоће и може изгубити могућности да сарађује са онима који су оријентисани на другачије опажање места и времена.

Све више се мењају наша схватања о знању. Све више се наглашава значај економије знања. Наука и техника се развијају таквим темпом да релативно брзо долази до застаревања знања. Стога се све мање инсистира на екстензивном стицању знања, његовом енциклопедијском карактеру, детаљисању и усвајању низа појединости, података, догађаја. Штампани материјали, техничка и друга савремена средства, све више ће чинити непотребним памћење детаља. Другачије се гледа и на памћење, чија се улога и значај не умањују, већ битно мења. Уместо меморисања и ангажовања механичког памћења, у савременом образовању све више долази до изражаја логичко памћење – памћење усмерено и повезано с мисаоним процесом. Решење за побољшање степена утицаја и резултата наставе и образовања данас се види у изграђивању ефикасног система интелектуалног васпитања, а посебно у развијању и усавршавању мишљења.

Неопходно је указати да се образовањем у савременим условима мање инсистира на стицању специфичних знања а више на развијању универзално применљивих интелектуалних способности као инструмента за стицање знања. Учење метода, поступака и техника интелектуалне природе је много ефикасније од стицања специфичних знања. Ове технике се могу примењивати на бројне, различите и непредвидљиве ситуације због чега су и значајније од усвајања појединих знања. Предмети нашег сазнања и деловања су, према савременим схватањима, све мање непосредни. За адекватно разумевање појединци су све више упућени на познавање функционалних зависности, познавање генезе односа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопа услова. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархија значења, које може да примени на основу података. Тек тада је појединац у могућности да учини онај неопходан корак преко дате информације и да на тај начин своју људску област формирања све даље помера у својим границама. Школа и образовање се критикују и због тога што се циклус школске наставе разматра као затворен у тренутку када се школа завршава уместо да отвара пут за даље образовање и да уједно обликује вештину самосталног учења и позитивну мотивацију. Због тога се указује на потребу њеног темељитог преображавања сагласно преми-сама концепције перманентног образовања, образовања током читавог живота. У односу на ову концепцију школа се јавља у двострукој улози: она представља део тог образовања, свакако најважнији, јер су године проведене у школи посвећене искључиво образовању и васпитању школа је основа, фундамент образовања, омогућавајући посебна образовања, основна и многострана, трајна, остварена и добро мотивисана (W. Okon, 1978). Због тога круте баријере између разних области образовања морају бити укинуте. образовање мора бити комплексног карактера: теоријског, техничког, практичног и оперативног.

Неопходно је указати и на потребу конструктивног повезивања школе и образовних институција са животом, са средином, и инсистирати на што непосреднијем повезивању школе са ваншколским институцијама. Школа је интегрални део друштва и представља само једну од средина која појединцу омогућава напредовање. Организовање различитих и бројних средина и кординација њихових програма треба да допринесу што ширем и потпунијем развоју свих и свакога појединца. У овом процесу школа има централну и суштинску улогу. Дугорочна настојања садрже основу реконцептуализацију наставних планова, програма и садржаја, не као једноставне серије предмета или курсева учења, већ као средина за учење као и битан прелаз ка систему учења који обухвата живот у школи и изван ње.

После сагледавања изложених претпоставки за промене, нужно се намеће критичније сагледавање садашњих програма и захтева за њихово мењање.

Садашњи наставни програми (садржаји) усмерени су ка давању знања о научним чињеницама, теоријама и технолошким променама и настоје да покрију што већи број тема. У њима је наглашено меморисање на рачун мишљења, захтева се конформизам и више се тежи ка прилагођавању (и адаптацији) него критичности и флексибилности. Може се рећи да наставни садржаји и образовање захтевају оно што може да се види и провери, али се њима недовољно утиче на развијање способности ученика, игноришу се интересовања, не иде се у сусрет њиховим потребама и култивисању њихових потенцијала. Овакав прилаз учењу и образовању обавезно захтева мерење напредовања, утврђивање квантитета а узгред, и мање, утврђивање квалитативних промена које су много значајније.

Досадашњи приступ садржају наставе може се окарактерисати као квантитативан, уопштен и недиференциран. У квантитету се најчешће губи из вида квалитет, у уопштености неефикасност а у недиференцираности лежи узрок предимензионираности наставног програма. Програми су често оптерећени сложеним или другостепеним материјалом тако да недовољно рачуна о економији знања. У њима најчешће нису пронађени адекватни садржаји којима би се шире, потпуније и ефикасније утицало на развој и васпитање мишљења. Такав прилаз утиче на клизање по површини и усвајање полуготових или готових знања без прикладне прераде. Садашњи наставни програми инсистирају на организацији покривања целог предмета, чији је резултат да је учење сувише плитко да би могло бити функционално.

Образовни садржај појединих наставних предмета најчешће представљају слику или копију одговарајуће науке, односно научне дисциплине. У њима се огледају настојања да се одговарајућа дисциплина прикаже као целина на тај начин што се у програме уноси и највећи део онога што дата наука садржи. Пошто су они који учествују у састављању наставних програма најчешће стручњаци (често и експерти) за одговарајуће наушне области, они настоје да унесу што је могуће више садржаја који представљају њихову науку, сматрајући да је значајно све што се у њој постигло, без обзира да ли је то ученицима приступачно и неопходно. Такав прилаз условљава прекомерно повећавање обима градива у појединим наставним предметима. Међутим, селективан карактер сазнавања ученика, с обзиром на обим и садржину, сложеност и комплексност, неопходан је са становишта сталног развоја научних сазнавања у домену разних наука.

У целини, традиционални наставни програм и начин учења нису адекватни животу у савременом свету, који се брзо мења, у коме су иницијатива, критичност, оригиналност, флексибилност и креативност - животни захтеви.

Насупрот старој слици знања, која представља скуп непромењивих истина, нови програми треба да нагласе динамизам наставних садржаја. Ови елементи се могу окарактерисати као усмеравајуће инструкције у правцу разумевања ревидиране природе науке, што је, можда, и један од централних захтева и елемената. Скаткин (Скаткин, Михаил Николајевич), познати руски дидактичар, сматра да приликом избора знања, која ће укључити у наставне програме појединих предмета, треба применити следеће критеријуме: колико су та знања значајна са становишта науке; колико у односу на друштвену средину; какву улогу имају у формирању погледа ученика на свет; колико и каква је могућност усвајања тих знања.

Логичком анализом указује Скаткин, може се изградити једна врста пирамиде појмова на чијем се врху налазе главне идеје и теорије одређеног предмета, а база се састоји од типичних појединачних примера, док се између базе и врха налазе разни нивои међусобно повезаних појмова и закона: што год је ниво виши, појмови су општији.

На тај начин може се одредити место и значај сваког закона, појма и чињенице у читавој шеми знања а за наставу се могу одредити, пре свега, они закони, појмови и чињенице који чине основу најзначајнијих научних теорија, чије је познавање и усвајање неопходно за њихово разумевање.¹

Садржај савременог образовања треба схватити не само као одређену суму готових знања већ и као инструменат тражења, односно проналажења оних знања која су за ученике нова. Уместо вербалног и ауторитативног образовања, заснованог на репродукцији и преношењу знања, образовање је неопходно орјентисати ка будућности, у правцу развијања иницијативе и независности ученика, спремности за развијање нових облика делатности, буђења интересовања и продубљивања мотива за што ефикасне учење, самообразовање и самоваспитање, оспособљавање да самостално мисле и решавају тешкоће и проблеме, а посебно проучавање како да користе веома богате и значајне изворе и могућности паралелног образовања.

¹ Svoja shvatanja o selekciji i izboru obrazovnih sadržaja za pojedine nastavne predmete i discipline, Skatkin je izložio u referatu " *Kriterijumi i principi za određivanje sadržaja obrazovanja: metode proučavanja problema nastavnih programa*", na savetovanju eksperata UNESCO –a o sadržaju opšteg obrazovanja, održanom u Moskvi 1968.godine. (Dokumenat UNESCA ED/CS/4/7, Paris, 14.11.1967./

Основне карактеристике новог квалитета образовања треба да представља прелаз од репродуктивног ка продуктивном образовању, од статичког ка динамичном, од непроменљивог ка оперативном. Битну карактеристику новог, хуманог, демократског и савременог образовања представља квалитет и ефикасност образовања и његова развијајућа функција.

Улога и значај циљева васпитања и образовања

На почетку сваког васпитно-образовног процеса мора постојати јасност у погледу циљева које треба организовано, целисходно и ефикасно спроводити. Карактеристична особеност људске активности је њена свесност, осмишљавање и усмереност ка циљу. Као свака циљена активност образовање се увек руководи одређеним циљевима. Ако васпитачима циљеви нису јасни они ће бити принуђени да следе спонтаност развојног процеса што ће зависити од случајности појединачних и узгредних ситуација. У васпитно образовној делатности неопходно је активно и смишљено усмеравање ка постављеном циљу. Циљ представља основну и битну карактеристику педагогије – науке о васпитању. Постављање, разрада и формулисања циља представља суштински део остварења теоријских и практичних разматрања. Њега одређује друштвена заједница (друштво и држава), уз широко учествовање наука, и формулише га као главну компоненту своје културне, просветне и педагошке политике. Уз повратно деловање, циљ постаје својеврстан инструмент за упознавање устројства и друштвено – политичког карактера државе. Његова педагошка целисходност зависи од тога колико, у којој мери, одражава тежње и интересе друштва, у којој мери обухвата захтеве становништва и одражава њихове практичне образовне и васпитне потребе. Неопходно је указати да су биолошке, физиолошке и психолошке законитости људског развоја, значајне у погледу њиховог одређивања али оне не могу првенствено и искључиво да одређују циљеве васпитања и образовања.

При избору и формулисању циљева адекватност и прецизност има сложен, организован и дугорочан карактер и обухвата различите задатке који се могу обавити током дужег временског периода. Међутим, иако васпитање није једина врста делатности са сложеним и широким друштвеним тежњама, ни у једној другој области (подручју) одређивање циљева нема толико тешкоћа и проблема као што је то случај у васпитно образовној и наставној делатности. То се може објаснити тиме што се циљеви образовања (и васпитања) односе на сферу психичког живота и развој човека а приликом њиховог одређивања, избора и формулација

служимо се апстрактним појмовима, што их не чини непосредно доступним искуству, па нисмо увек у могућности да их јасно и прецизно одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин, као и да не располажемо сигурним и провереним критеријима којима би утврдили могућности и степен њиховог остваривања.

Циљеви увек представљају предмет оштрих расправа, контраверзи и несугласица идеолошког и политичког карактера зато што се у њима огледају одређене друштвено политичке, идеолошке, моралне, културне, просветне и друге претпоставке, као и одређени поглед на свет. Остваривање постављених циљева не представља једино формирање личности већ и остваривање неког претпостављеног модела друштвеног живота у његовим различитим аспектима.

У педагогији циљеви указују шта школа, као васпитнообразовна институција настоји да оствари, чему тежи, шта очекује и сматра пожељним и могућим у васпитању и образовању. У ствари, на одређен начин одређују и дефинишу тип човека којег треба формирати и тип друштва које то жели да оствари у складу са потребама друштвеног и политичког живота. На специфичан начин циљеви се односе и на одређени ниво образовања, а изражен је у форми профила ученика.

Неопходност одређивања образовних и васпитних циљева произилази како из законитости друштвеног развоја тако и из законитости развоја личности. Имајући то у виду познати психолог Жан Пијаже, расправљајући о циљевима критикује Диркхама, сматрајући да он сувише поједностаљује ствари, пошто сматра да је жељени човек посредством васпитања, продукт друштва а не природе. Пијаже истиче да се природа не подређује друштву већ да одређене услове друштва треба познавати, развијати и тумачити, а не спречавати избор друштвених циљева.

Због ограничавања циљева, различити пожељни исходи могу бити међусобно усклађени или контрадикторни. Из тих разлога, одређивање циљева, указује Пијаже, остаје ствар ауторизованих мишљења и емпиризма или треба да буде предмет осмишљеног и систематског проучавања (Piaget J., 1969.). Друштвени живот се стално и брзо мења па се људима непрестано постављају нови, сложенији и измењенији захтеви. Постављење и формулисање педагошких циљева (и задатака), њихова остварљивост и ефикасност зависи од мере колико они одговарају могућностима и потребама појединаца као и реалним и објективним законитостима друштвеног развоја, његовим потребама, могућностима, тежњама и идеалима.

Циљеви, према томе, обухватају и социјалне и индивидуалне аспекте образовања и васпитања. У својој делатности на обезбеђивању личне егзистенције у друштву, налазе се и основе за њихово, како

лично, тако и друштвено усавршавање у чему учествују оно што је лично, особено, индивидуално, као и друштвено социјално ЈА.

Усклађивање друштвеног и личног представља посебно значајан услов за успешно решавање циља у педагогији.

Постоје још два услова за успешно решавање овог проблема. Први се састоји у томе што током човековог живота и развоја циљ формирања његове личности не може да буде непроменљив (предшколско доба, детињство, дечаштво, адолесценција, зрело доба, старост), а суштина другог је у томе што се остваривање циља мора усклађивати са мноштвом различитих друштвених организација, средстава информисања и др., од којих свака од њих има и своје конкретне и специфичне циљеве и задатке.

Расматрајући васпитање у складу са савременим концепцијама личности и њеног развоја, наш познати педагог Вићентије Ракић сматра да се васпитање не може ограничавати никаквим специфичним циљевима. Једини циљ васпитања сматра Ракић, може бити усавршавање појединаца и њиховог материјалног опстанка, уз наглашавање личности које ће у довољној мери развијати флексибилност, како би овладава варијацијама спољашње средине (В. Ракић у Општа култура духа и формално образовање, 1926, и Основи теорије образовања, 1928., 1933.).

Независно од В. Ракића, али у принципу заступајући исте идеје о циљу, заступа и други наш познати теоретичар педагогије, Војислав Младеновић, с тим што он више уважава социјалне елементе васпитања (“Васпитање за самостално учвршћивање у социјалну заједницу”).

Да би се човек развијао као појединац и личност, он мора да има циљ за самог себе али га не може остваривати ако не мења и социјалне услове свог живота и својих делатности, које су повезане са стварношћу у којој живи, као и са стварним животним циљевима.

Пред савременом школом се поставља двоструки задатак: да истовремено припреми човека који је способан и у стању да мења самога себе и постојећи живот али и да разуме и прихвата задатке постојећег живота, оспособљен да живи и да се односи унутар њега. У ширем смислу ова два циља се могу означити као оспособљавање и формирање личности за стваралаштво и универзално општење али и припремање за носиоца социјалних функција, који је у стању да активно учествује у различитим подручјима делатности и производње.

Циљеви, у ствари, одређују скоро све практичне педагошке одлуке: избор и садржај васпитне и образовне материје и активности да се њима овлада; принципе и правила вођења од стране наставника; организационо и дидактично методичко уобличавање образовног процеса и избор средстава која се у њему примењују. Може се рећи да се законитости образовног и наставног процеса могу схватити и сагледати у

зависности од постављених циљева. Педагошки циљеви заправо антиципирају претпостављење резултате развоја личности које треба остварити у педагошком процесу, посебно у настави.

Функција циља је сложена, вишестрана и вишеслојна: она омогућава планирање делатности обезбеђује њену рационалну организацију; представља и основни услов координације задатака и средстава; утиче на правовремене исправљање, допуне и измене, уколико су оне неопходне; обезбеђује рационалну контролу и процењивање добијених резултата.

Адекватно одређивање циљева добија посебан значај у случајевима када васпитнообразовне активности имају сложен, организован и дугорочан карактер, када обухватају различите задатке који се додељују различитим особама и када их обављају у дужем временском периоду.

Према томе, циљеви и задаци васпитања и образовања су значајни не само са становишта педагошке теорије и праксе већ и с обзиром проблеме друштвено-политичког, идејног, привредно економског, образовног и културно-просветног нивоа становништва.

Приликом одређивања циљева велика пажња се мора обратити на систем вредности које је прихватило одређено друштво. У основи учења о вредностима налази се схватање о потребама човека. Руски стручњак Никандров (Никандров Николај Димитријевич, педагог, члан Академије образовања Русије) сматра да је у извесном смислу могуће утврдити да васпитање човека у духу одређених вредности представља правилно решење за одређивање циљева образовања.

Амерички педагог и психолог Бењамин Блум (B. S. BLOOM), професор Универзитета у Чикагу, у реферату о „Улози педагошке науке у развоју наставних програма“ на састанку експерата UNESCO, о садржају општег образовања, одржаном у Москви 1966. године, разматрао је поред осталог и проблеме циљева образовања. (поменути реферат Блума је објављен у часопису *Journal of Educational Science: Oxford, Pergamon press, Vol 1, 1966, pp.5-16*). Блум сматра да јасно формулисана философија образовања може веома много, и у значајној мери, да допринесе одређивању оријентације школе и њене делатности као и да помогне да се одреди редослед циљева образовања и прецизира које приоритете треба узети у обзир при одређивању садржаја наставе, педагошких поступака и метода процењивања.

У поменутом реферату Блум посебно указује на улогу и значај теорија учења у редоследу могућих циљева и одређивању којим циљевима треба указати приоритет. Одређивање циљева, сматра Блум, у много чему представља сложен и веома тежак и одговоран задатак. Има веома много циљева који се могу постићи и којима образовање може допринети, па се због тога међу њима мора извршити селекција, како би

се време и средства којима располажу школе могле што ефикасније да употребе. Сви циљеви се свакако не могу постићи у исто време а искуство показује да је најефикасније ако се напори усмере на неколико главних (најзначајнијих) циљева које свакако треба остварити.

Теорије учења се могу употребити и за утврђивање колике су и какве могућности да одређене групе ученика постигну постављене циљеве као и да ли примена одређених метода и поступака може успешно да доведе до њиховог остварења. Теорије учења, сматра Блум, могу бити употребљене и код одговора на следећа питања.

- који ће се циљеви вероватно постићи, а за које има најмање могућности да се то оствари;
- који ће се циљеви највероватније постићи на одређеном нивоу развоја а који на каснијим;
- који циљеви се могу постићи за релативно кратко време а који за више година;
- који се циљеви могу постићи током једног курса или одређеног наставног предмета а постизање којих циљева захтева рад у различитим аспектима школског програма.

Циљеви нису само одраз нада, жеља и очекивања и ако су добро одабрани, одмерени и дефинисани, они одређују оно што је потребно и могуће да се постигне на одређеном узрасту и за одређено време.

Циљеви обухватају веома различите индивидуалне склоности и особине (својства) за које настојимо да их усвоје ученици које васпитавамо. Сложен и комплетан скуп међусобно хармонијски интегрисаних циљева, који својом целовитошћу дају опис зреле и формиране личности човека називамо идеалом васпитања. Такав идеал представља, у ствари, концепт жељене идеалне личности која треба да се усмерава, развија и формира под утицајем целокупног васпитно образовног деловања. Идеал васпитања се односи на крајње, финално стање које треба да се постигне као резултат општег васпитног деловања према појединцима, путем утицаја укупних и сложених васпитних фактора током дугог временског периода и сазревања, све до његовог укључивања у друштвени живот и обављање различитих делатности. Према томе, целовит систем међусобно хармонијски интегрисаних циљева, и утицаја целокупног васпитног деловања, током читавог периода одрастања, можемо назвати идеалом васпитања. Он означава општи опис крајњег стања, зреле и оформљене личности, каква би она требало да буде. Такав идеал, као глобалан и начелан, представља основни и главни циљ васпитања. Његово остваривање састоји се из постепеног реализовања бројних и веома различитих посредних стања, низа разрађених и детаљних етапних циљева, при чему је сваки од њих само приближавање и представља корак ка остваривању главног циља по-

стављеног као идеала коме се тежи. Тај идеал је временски сувише удаљен од полазног, почетног стања па се приближавање њему обавља споро и постепено. Осим тога, општи начелни циљ, као идеал развоја личности, не остварује се једноставним већ сложеним деловањима, која подразумевају велики број различитих реализатора, бројне видове живота и ситуација, разноврсне особине и својства појединаца, различите облике деловања - спроводе га и организују различити посредници.

На највишем нивоу, као што је указано, обично се формулише један глобалан циљ који изражава идеал одређеног друштва или заједнице народа. Да би могао да се спроведе и оствари, тај циљ се обично деконпонује на различите међуциљеве, подциљеве и конкретне задатке, којима се може одговорити на питања карактера и нивоа припремања и развоја оних које образујемо и васпитавамо.

Идеал васпитања представља вредносну инстанцу из које прои-зилазе одређене норме, принципи, стратегије, циљеви и задаци. Румунски педагог К.Нарли (Constantin Narly, 1995) сматра да идеал није само крајња тачка којој тежи свако васпитно деловање, већ и „призма“ „сочиво“ кроз које посматрамо и конципирамо саму педагошку стварност.

Функција идеала је условљена чињеницом да то није стандардни модел, једном за увек одређен и обавезан, већ је то динамичан модел који дозвољава редифинисање у зависности од могућности простора у коме се спроводи и остварује васпитање. Идеал не сме да одређује већ и обавезује да се прати одређени правац вредности, филтрирају бројни императиви и аксиолошки озакоњују васпитне стратегије. Функционалан је у мери у којој омогућава превођење на нормативне или пожељне секвенце, преиспитивање и конкретизовање стварних васпитних ситуација.

Циљ свестраног развоја личности као нормативни захтев законодавног карактера био је уведен у ранг захтева државне просветне политике у бившем СССР-у. Аналогне формулације унеле су у своја документа о образовању и земље које су се својевремено налазиле у заједници социјалистичких земаља, што се односи и на бив. СФРЈ. Сличне одредбе циља васпитања налазиле су се и у документима UNESCO. Тако, на пример, у једном његовом документу („Међународна стратегија деловања у области образовања и припремања кадрова у односу на питања друштвене средине“, део IV, Препорука бр.78), налази се одредба у којој се указује да се под образовањем и васпитањем подразумева „реализација процеса свестраног развоја човека који се одвија током целог његовог живота, а усмерена је на најповољније развијање његових способности у интелектуалном, физичком и емоционалном, моралном и духовном смислу“. Претпоставља се да образова-

њем не треба да се преносе само знања, умења и навике, вредности и други саставни елементи културе, којој појединац припада, већ такође да се развија и његова самосталност, која оспособљава његову стваралачку делатност.¹

За свестрани развој човека, можда је адекватнији израз целовит развој и не може се разматрати само са становишта субјекта и његових особина (својства) и могућности, већ и са гледишта објективних захтева друштвеног живота и практичних суочавања људи са њима. Ради се не само о свим странама и аспектима личности већ и са свим битним странама стварности као посебним подручјима образовног и васпитног рада. Суочавање човека са стварношћу, као и образовање и васпитање, представљају реалне и сложене процесе у којима оно што је научно, политичко, морално, естетско и телесно(физичко) чине нераздвојно јединство и само се као појединачни аспекти и теоријске анализе могу раздвојити. Циљеви изадаци поменутих подручја и аспеката, узајамно су повезани, испреплетани, прожимају се и условљавају у својим деловањима, о чему се мора водити рачуна приликом остваривања глобалног циља и његових издвојених и посебних задатака. (Karlheinz Tomaszewsky, 1956).

¹ Идеал свестраног развоја личности има своје корене још у педагошким теоријама робовласничког друштва. Филозофи атинског робовласничког друштва формулисали су га као идеал, као „слику жеље“, у виду калокагатије(леп и добар) сматрајући идеалом оног човека који је савршен у физичком и моралном погледу и који тежи спајању умног, моралног, естетског развоја и васпитања што се подудара са појмом *добра* као циља васпитања. Међутим, овај идеал се у потпуности односи само на припаднике друштвеног врха, елите - на робовласнике. Физички рад се сматрао обавезним само за робове.

Идеална слика о свестраности поново постаје актуелна у епохи грађанства у успону, у ери Ренесансе, када се поново враћа идеји човека, подизању његове улоге у друштву и указивању безграничних могућности воље и развоја личности као противтеже учењу аскетизма и потчињавања цркви и превазилажење лика човека средњовековне схоластике.

Најпаметнији духови, велики хуманисти 15. и 16. века у доба Неохуманизма у Немачкој: Гете, Шилер, вон Хумболт и др., а од великих педагога прошлости Коменски, Русо, Песталоци и др., постављали су као циљеве васпитања – свестрани развој. Песталоци је, на пример, за пуно развијање човекове природе захтевао хармонијски развој и усавршавањем главе, руке и срца. Треба истаћи да су бројни грађански педагози гледали на изворе свестраног развоја у подручјима духовног, књижевно-уметничког и филозофског образовања и формирања личности. Једино у социјалним утопијама каснијег средњег века, у Кампанелиној *Држави сунца* и *Утопији* Томаса Мора, истицана је улога и значај радног васпитања као једног од услова за развој личности. Таква и слична схватања могу се наћи и код социјалиста утописта: Фуријеа, Сен-Симона, Овена, Вајтлинга.

Многи филозофи, педагози и просветитељи 18. века, (на пример, Хелвеције и Дидро), схватили су под свестраним развојем у основи умно и морално васпитање.

Међутим, без обзира на велико интересовање за питање свестраног развоја личности од стране многих педагога, идеја свестраности се разматрала само као хумани позив за одговарајућу организацију васпитања.

У дискусији „О функцији образовања у нашем друштву“, коју је организовала Редакција часописа „Наша стварност“, одржане у Београду 1962. г.; Вуко Павићевић је изложио једну прихватљиву критичку анализу проблема и дилема које се постављају при поимању свестраности и њене улоге и функцијеу реализовању личности.¹

В. Павићевић указује да је поимање свестране (тоталне) личности, која истовремено представља идеал, подразумева већи број значења, међу којима је он, као посебно значење, навео следећа два: психолошко и вредносно (тежњу за развијањем свих психичких потенцијала и могућности) и социјално-политичко (тежњу за укидањем или превазилажењем чињенице да већина чланова друштва има статус извршилаца, док мањина руководи и управља). Павићевић посебну улогу и значај придаје психолошком и вредносном значењу. Указује да се свестраност превише схвата у његовом буквалном и екстензивном него у интензивном смислу. При томе разликује две димензије, ширинску и дубинску, које се не могу елиминисати али је међу њима значајнија она друга димензија, - дубинска. Значи, треба подстицати и развијати она својства (особине) која су потенцијално дата. Према томе, појам свестраности не треба схватити буквално, ад литерам, (у његовом широком значењу) као усвајање свих културних вредности и развијање свих снага и способности, зато што се личност остварује у ономе што има, што у њој постоји као специфично и потенцијално дато. Постоје различити психолошко и вредносно орјентисани типови али је значајно да се они остварују у оном што имају и носе у себи чиме располажу. Ефикасније је ако се личност реализује у оном што она дубински значи а то има исвоје друштвено значење и оправдање. То је прихватљивије и оправданије не само са друштвеног већ и са индивидуалног становишта.

Људи су, не свестрано, већ једнострано психички и вредносно орјентисани па се личност реализује у ономе што је за њу специфично, за што има посебно смисла и наклоности, па и интерерсовања. Због тога појму свестране личности Павићевић напоредо поставља и појам реализовање личности.

Изложено становиште има своје оправдање а налази потврду у неким психолошким теоријама о способностима и интелигенцији.

Међу бројним психолошким теоријама које говоре о потенцијалима човека, посебно о интелектуалним потенцијалима, Гарднерова теорија о мултипној интелигенцији и потенцијалима, човека схвата много шире и разноврсније. Иако говори о неким специфичним способностима, које се налазе и у другим психолошким теоријама, Гарднер има шире и

^{1 1} Др. Вуко Павићевић, Личност се боље реализује ако се реализује у оном што она дубински носи, Наша стварност, год XVII, Београд, 1963.).

дубље поимање укупних човекових потенцијала. То се најбоље може видети на основу врста специфичних способности, њиховог међусобног односа и њиховог манифестовања. Ова теорија човекове потенцијале сагледава продубљивање и свестраније, што говори о ширем поимању способности.

Гарднер одређује интелигенцију као способност решавања проблема, бори се против схватања о јединственој (унитарној) интелигенцији и образлаже своје оргинално схватање о мултиплој интелигенцији: способности да се решавају проблеми или да се чинио нешто што је значајно у једној култури. Гарднер тврди да постоје убедљиви докази о постојању неколико релативно аутономних интелектуалних способности које заједно називамо људска интелигенција. Према овом схватању интелигенција може бити: лингвистичка, музичка, логичко-математичка, просторна, телесно-кинестетичка, интерперсонална и интраперсонална. Свака особа има свој индивидуални профил способности и та релативно независна способност има посебан значај за боље разумевање и подстицање појединца. Појединац, сматра Гарднер, никад није јак у једној способности.

Овакав прилаз поставља вредност многих димензија људских постигнућа. Убеђење да постоји релативно независне способности (интелигенције) и да оне могу бити комбиноване на више прилагођених начина, зависно од појединца и културе, може представљати веома значајан прилаз у времену када настојимо да, образујемо шири круг учесника за будућност, која ће захтевати много разноврсније, флексибилније и ефикасније прилазе и поступке.¹

Класификација образовних циљева

По свом карактеру циљеви увек представљу уопштене тежње друштва, синтезу намера у погледу васпитања и образовања. Циљеви представљају уопштене захтеве који током низа година не би требало да буду испред укупних тежњи и деловања. И поред њиховог круцијалног значаја они не садрже смернице за свакодневну акцију и примену. Сваки циљ, ма како и колико био добро одмерен и формулисан треба да буде разложен и разрађен да би омогућио оно што се жели и може постићи. Сваки циљ, а посебно циљеви образовања и васпитања, морају да се разложе на идеје и елементе који су у њему садржани како би могао да буде реалан и остварив. У ту сврху се настоји да се направи нека врста прелаза између циљева и свакодневних акција. Овај међу-

¹ The Curriculum redefined schuling the 21 St. Century, Background, Document OECD/CERI/CR(95/1993; i Stojaković Petar, Pedagoška psihologija II, Filozofski fakultet, Banja Luka, 2002.).

прелаз садржи одређени ниво анализе којим се одређује тип понашања који има посебну улогу на путу ка остваривању општег циља. У ствари, ово разлагање и конкретизовање намеће израду задатака који произилазе из циљева.

Циљевима недостају унутрашња конзистенција: најчешће су неодржени, не показују прогресију или хијерархију. Обична (тврдјења) која се односе на циљеве (и задатке) нису у довољној мери специфична да би могли да се примењују као критеријуми за процењивање васпитно-образовне праксе, што представља и озбиљну препреку за ефикаснији рад. Циљеви треба да омогуће и упутства наставника да се на њих концентришу и да имају јасну идеју о оном шта и како треба да подузимају и да чине.

Да би циљеви били постављени и формулисани као педагошки, неопходно је да се разраде и конкретизују, како на теоријском тако и на практичном плану. Најопштији, далеки циљеви морају бити разложени хијерархијом конкретних, блиских и остваривих циљева, међуциљева и задатака. То је много лакше остварити за знања и вештине него за понашање, вредности, ставове и погледе. На основу таквих разрада може доћи до остваривања онога што друштво очекује на одређеној етапи развоја, што сматра пожељним и могућим.

Постављени циљеви треба да буду усмерени на спецификацијама активности које се подразумевају. Морају бити формулисана на кохерентан начин о томе шта наставници могу и треба да предузму, на шта да усмере пажњу и своје активности, шта треба да схвате, у чему је неопходно да успеју. Овим формулацијама је заједничко што постављају опште, шире и максималне захтеве за њихову примену у пракси.

Разматрајући одређене циљеве са футуролошког становишта, познати пољски филозоф, педагог и историчар културе, Богдан Суходолски, указује да се на основу ове концепције циљеви изводе као закључци из предвиђања онога што показује развојне тенденције али и онога што нестаје (старо и умируће). На тај начин васпитање треба да припреми човека за деловање и у корист оног што је ново (ново и растуће), као и оног што се тек рађа и развија, а супротставља ономе што показује тенденције ка одумирању.

При формулисању педагошких циљева неки аутори стављају у први план циљеве васпитања, други циљеве образовања, а трећи – циљеве наставе, што зависи, пре свега, од одређивања општих педагошких категорија (васпитања, образовања и наставе). Има аутора који ове категорије сматрају равноправним.

Руски дидактичар И. А. Рудакова, расправљајући о вишестраној структури циљева, издваја следећа три нивоа: свеопшти (глобални) циљеви, који одговарају највишем нивоу наставе (образовања) и реша-

вају се остваривањем система свих наставних предмета: стратегијски циљеви који одговарају нижем структурном нивоу образовања, као основни циљеви конкретних наставних предмета; тактички циљеви, као циљеви система, који одговарају најнижем нивоу а усмерени су на развијање одређених мисаоних операција и активности, непосредно на наставним часовима.

Иљина Т. А., (Иљина, Татјана Андрејевна, 1984) прави разлику између следећа три вида циљева: општи(генерални) циљ који одговара захтевима друштва и идеалу личности (указује на општи правац свих васпитно образовних делатности и педагошку делатност уопште); педагошки; циљеви на одређеној етапи развоја и формирања личности , и оперативни циљеви који се постављају приликом извођења појединих часова или васпитних поступака.

Словеначки педагог Марјан Блажич указује да се у савременим теоријама највише прихвата и уважава хијарархија циљева на чијем се врху налази општи(смерни) циљеви или сврхе (називају се идеалима, идејама водилама, смерним линијама и сл.) који прелазе у споредне или парцијалне (грубе) а они у оперативне(фине, темељне) циљеве, односно у конкретне задатке наставе. За хијарархију циљева значајне су и систематско теоријске особености, посебно јединство делова и целине, специфични двострани односи и повезаности као и хијарархијска структура, Сличну поделу налазимо и у педагошкој литератури на немачком језику.

Једну од најкомплетнијих разрада и класификација циљева и вредности у педагогији изложио је, по нашем мишљењу, пољски психолог и педагог Х. Мушињски(Хелиодор Мусзунски, 1974.) Примењујући различите класификационе поступке и критеријуме, Мушињски је одредио: главне циљеве (применом психолошког критеријума), етапне циљеве(применом пректично васпитних критеријума) и оперативне циљеве (пожељне облике активности). На тај начин наставници могу да донесу праве одлукеу које домене живота и рада могу да уведу васпитанике, какву врсту искуства могу да им пруже, као и које васпитне структуре у вези са тим, могу да се примене и организују.

Применом различитих класификационих критеријума, процедура свођења главних циљева на детаљније, може се, сматра Мушињски, представити на следћи начин:

Идеали васпитања

↓ (суштински елементи)

Главни циљеви васпитања

Усмерени циљеви

↓ (врсте индивидуалних предиспозиција)

Анализа путем примене развојног критеријум

Етапни циљеви

↓ (развојни стандарди)

Анализа путем примене практично-васпитног критеријума

Оперативни циљеви

↓ (пожељни облици активности)

Примењљивост оперативних циљева, а тиме и врста активности које треба изазвати код васпитаника, указује Мушињски, дозвољава прелазак на практична решења која се односе на васпитање. Сада васпитач може да донесе праве одлуке у које области живота може да уведе васпитанике, какву врсту искуства може да им пружи као и какве васпитне ситуације у вези са тим може да организује.

Организацију и функционисање усмеравања читаве личности, према Мушинском, одређују ставови. Посебну пажњу заслужују следећа четири става: реализовање основних вредности, стваралачки став, став активности (инстистирање на делатности), и став који карактерише тежњу ка самореализацији (лични развој). Поменути ставови се односе на испуњавање сваке друштвене улоге (идејне, стваралачке, активне и ангажоване) па се они могу прихватити као фундаментални. Мушињски их групише у одговарајуће системе, према суштинским подручјима стварности, па се из њих могу издвојити, разрадити и конкретизовати следеће категорије различитих циљева који обухватају следеће ставове:

1. према свету вредности-идејну (хуманизам, однос према животу, слобода, поштовање рада),
2. према друштву – друштвени (патриотизам, ангажованост, дисциплинованост),

3. према другим људима-интерперсонални (поштовање туђег достојанства, толеранција, поштовање живота и здравља, брига-старење, лојалност, поштовање аутономија појединаца),
4. према самом себи-интраперсонални (лично достојанство, самоконтрола, самосталност, одговорност, одважност, оптимизам),
5. према личним животним вредностима-егзистенцијални (вредности које појединца чине сопсобним да у личном животу оствари вредносни смисао),
6. према разуму, његовим могућностима и достигнућима-интелектуални (сазнајна љубопитљивост, рационалност, критичност, отпорност ума, честитост, иновације које се односе на подручје мишљења и исказивање тендеције у правцу проналажења нових и савршенијих решења),
7. према култури-културни, и
8. према средини-еколошки.

Мушињски сматра да интелектуални ставови представљају својеврсну допуну културним ставовима и односе се на људски разум, његова дела, задатке и могућности.

Свака од напред наведених категорија, осим последње две, разрађена је са становишта посебних (специјалних) ставова и одређених вредности.

Прављење категорија, одређивање и груписање вредности представља, свакако, арбитарно питање па се у литератури могу запазити различите поделе, категорије, одређене вредности, тако да систем вредности и вредности орјентација одражава идеологију и културу друштва коме припадају одређени аутори.

На одређивање образовних циљева, у различитим земљама и код различитих народа, суштински значај имају веома различити фактори: друштвено-економски, научно-технички, културни ниво друштва, државне, друштвене и политичке организације, ниво просвете и образовања, еколошки развој, традиција, националне и религијске разлике, филозофско етички токови, интереси посебних класа и друштвених група и категорија, психофизиолошке карактеристике и особности личности. Због тога, не само у различитим друштвено-политичким устројствима, већ и у истом друштвеном систему, постоје одређење разлике, особности и специфичности у односу на крајње циљеве, док се педагошко-психолошки циљеви разликују својом релативном конструктивношћу. На ово указују бројна документа различитих држава и народа.

Друштвене, политичко-идеолошке, економске и друге промене у свету (и у појединим земљама) промењене аспирације и интересовања становништва, постављају нове захтеве образовању и променама

концепцији циљева како би се омогућио несметани развој личности појединаца, повећала укупност компетенција којима располаже друштвена заједница, поспеши развој демократских, хуманих и грађанских квалитета и усвајање основних вредности које је друштво прокламовало.

Циљеви могу бити веома разлићити према степену општости, према садржајима, али су најтешње повезани са задацима образовања тако да их је тешко раздвојити.¹

Задаци образовања

Сваки циљ па и циљеви васпитања и образовања, морају да се разложе на сегменте, елементе, делове који су у њему садржани, како би могао да буде остварив. У ту сврху се настоји да се направи прелаз (међупрелаз) између циљева и свакодневних акција. Овај међупрелаз најчешће садржи одређени ниво анализа којима се одређује тип понашања који има посебан значај и улогу на сложенем путу ка постизању општег циља. Заправо, ово разлагање и конкретизовање намеће израду општих задатака који произилазе из циљева.

У педагогији, термин задатак садржи аспект финализирања циља, његове суштине. Према томе, задатак садржи аспект финализирања циља, његове суштине. Према томе, задатак претпоставља спремност, вољу и настојање наставника да оствари одређени циљ, даје правац

¹ Cezar Birza (Cesar Birzea), експерт UNESCO у Националном институту за васпитање Камеруна, у својој књизи *Решавање операционих педагошких циљева* (Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, PUF, 1978), прегледно и веома детаљно приказао је поступке и критеријуме операционализација циљева и одређивање образовних и наставних задатака. Поменути књига Бирзеа представља синтезу и критичку анализу 13 различитих техника операционализације педагошких циљева у настојању да се изложе елементи који могу да се упореде како би могли да е интегришу у једну општу стратегију операционализације. Ове технике су приказане и анализирани у функцији приоритета који одговарају непосредном приказивању или компетенцију дугог трајања, у функцији њихових могућности преношења на поједине школске предмете или ситуације учења.

У књизи се анализирају *главни критеријуми операционализације* и њихове могућности трансфера различитих дисциплина (наставних предмета) или ситуације учења; критички програми начини *главних модела операционализације* који се могу користити при изради школских програма, као и врсте хијерхизације услова учења према Гањеу (Gagne, R.M.), дефиниције понашања које могу да се посматрају и мере према техници Магера (Mager, R.F.), математички систем Жилбера (Gilbert, Th.F.), формирање менталних активности према Гаљперину и Тализини, дидактика “оперативних циљева” Лавала (Lavallee, M.). Указује се, такође, и на већи број елемената у погледу опште (генералне) стратегије операционализације педагошких циљева и задатака. Ове стратегије су разматране у функцији различитих типова постојећих педагошких циљева, а посебно њиховог значаја у погледу израде и еволуције школских програма. О изложеним проблемима Бирзеа је дао и богату франкофонску, англосаксонску и совјетску литературу (преко 300 библиографских јединица).

педагошкој аксији и смисао васпитања. Прецизирање дефиниције задатака, који се односе на понашање, на оно што се може посматрати, не би имало сврхе ако не би садржавало и сазнање финалног карактера сваког педагошког акта. Процена реакције односи се на разлике између утврђеног и реалног понашања. Највећи број педагошких психолога сматра да задаци треба да покажу шта би ученици били у могућности да учине и шта ће да учине ако им се за то пружи одговарајуће могућности и услови (Гаге анд Берлинер, 1975).

Разлике између циљева и задатака могу у извесном смислу бити академске али је важно подвући разлику између онога за шта се неки предмет проучава и онога што се жели постићи када је то прихваћено. Иглсон (Егглестоне, 1965) указује да су циљеви израз стратегије, док су задаци по свом карактеру, у суштини, израз тактике. Задацима се одређује шта ученици треба да знају, да усвоје на крају одређеног курса или временског интервала. Задатак наставника је да ученицима помогне да науче ново или измењено понашање и да утврди када је, на који начин и како то остварено.

Румунски педагог Константин Кукош (Constantin Cucos, 1996) сматра да су задаци најконкретнији израз исхода и да означавају врсту промена које се очекују и остварују у наставном процесу или у неким другим системима васпитног деловања. За разлику од васпитних циљева, који се односе на шири развој и промене (у домену сазнавања, осечања и понашања) задаци имају у виду конкретна постигнућа, која се могу непосредно уочити. Према томе, задаци произилазе из васпитних циљева, они носе обележја постојећег васпитног идеала у одређеном времену, на неки начин су окарактерисани овим идеалима. Међутим та одређеност није толико снажна да би се могло рећи да задаци директно произилазе из васпитних идеала. Да би се задаци што адекватније одредили, постављају се следећи захтеви: треба их јасно формулисати у оквиру одређеног понашања; при њиховом одређивању и одмеравању водити рачуна о нивоу генерализације; настојати да задаци не буду претерано, обимни. Задаци треба да обухвате: најзначајније аспекте понашања који се односе на проблеме евалуације, да спецификују врсту одговора који се могу прихватити као постојање аспекта понашања и да спецификују оквире у којима се могу предвиђени исходи остварити.

Операционализација педагошких задатака полази од глобалних дефиниција, путем различитих нивоа спецификације, сажимајући одређене референтне садржаје, како би се дошло до независних секвенци учења. Највећи број стручњака се оријентише према критеријумима операционализације који су значајни за дужи временски период (компетенција знања, способности, вредности) и сл.) Може се говорити о следећој подели (категоризацији) педагошких задатака: општи (зајед-

нички за све наставне предмете, који имају и велике могућности трансфера); специфични (ограничени на посебне, специфичне садржаје појединих наставних предмета и дисциплина) и оперативни (дефинисани у оквиру педагошких активности на нивоу секвенци учења, који обезбеђују конкретно остваривање општих задатака у облику праћења зколског успеха). Неопходно је да се задаци што адекватније и прецизније опишу као нешто што је реално и оствариво.

Образовни задаци имају различите функције. Кукош К. (Constantin Cusos, 1996) издваја следеће функције: 1. вредносне оријентације; 2. предвиђање (антиципацију) резултата васпитања; 3. евалуативни; и 4. функцију организовања и (само) регулисања дидактичког процеса. Један број аутора указује на формативне задатке (очекивања која се односе на знања, компетенције ставове) и објективне тј. задатке учења који изражавају конкретна постигнућа у организованим образовним ситуацијама и односе се на различите наставне предмете, дисциплине и области према њиховим посебностима и специфичностима.

За разлику од традиционалних задатака, који су претежно били усмерени на усвајање знања, у савременој педагогији све више се указује на прихватање другачије хијарархије у којој се претежно инсистира на формирању духовних ставова и сопсости, стицању умења и навика иза којих следи усвајање селективних знања. У овој новој, савременој тријади посебно се инсистира на оспособљавању појединаца да могу да се понесу са огромном масом информација и бројних података и да стекну духовну аутономију личности.

Данас се инсистира на разради и иновирању познатих таксономија, редифинисању њихових циљева и задатака, конкретизацијама и операционализацијама, за когнитивни, афективни и психомоторни домен, као и теорије психоструктуре учења: Блум (Блум, 1956), Магер (Mager, R. F.) Гилфорд (Guilford, J. P. 1958, 1967) Kratwohl D. K., Bloom, R. S., Masia, B. B, 1964), Гање (Gagne, R., 1963, 1964) и др.

Вивијан и Жилбер де Ланшир у својој монографији Дефинисање циљева образовања изложили су своје погледе и схватања, од филозофских разматрања образовања до операционализације циљева, посебно се усмеравајући на таксономије за когнитивни, афективни и психомоторни домен (De Landaheere, V. And De Landcheere, G, (1975), *Definir les objectifs de l' education*, PUF, Paris.

Сажети приказ ове студије изложила је Вивијен Де Ландриш (De Landcheere, 1974)¹

¹Студију је, у нешто скраћеној верзији, под насловом *Дефинисање циљева васпитања и образовања*, прев. са енг. др. Слободанка Милановић-Наход, изд. Завода за унапређење васпитања и образовања града Београда (у шапиографисаном издању), 1986.

Таксономије су претежно усмерене на формулисање циљева који, у ствари, представљају оперативне задатке (задатке образовања) а односе се на цео образовни процес. При одређивању ових задатака примењују се различити критеријуми који обухватају нивое учења, операције, садржаја и активности- тродимензионални модел, формирање умних делатности (совјетска психолошка школа), стицање појмова решавање проблема, финално понашање и сл. Међутим, таксономије које се односе само на једну област, које издвајају само један аспект, нису стекле већу популарност и нису шире прихваћене, па се све већа пажња обраћа вишестраном прилазу и синтетичком схватању.

Једна од значајних карактеристика таксономије је што се формулисање оперативних задатака односи на цео ток образовног процеса а не само на крајњи, финални резултат. Ова могућност је посебно значајна за испитивање школских резултата рада и учења јер омогућава да се уместо општих проверавања уведу образовна проверавања.

Треба указати да све таксономије уважавају квалитативне модификације постигнућа ученика.

Ефекат ових модификација се састоји у промени знања која се могу мерити, у променама умних процеса и понашања као и узајамних односа који међу њима постоје.

Иако таксономије нису решиле сва важнија питања у погледу потпуније разраде циљева и задатака оне су у великој мери допринеле операционализацији и конкретизацији образовних задатака. Таксономије су такође назначиле правац даљих и успешнијих разраду обухватању нивоа и аспеката учења. То је изузетно значајна потреба и тежња за даљи и успешнији развој савремене педагогике, посебно дидактике, у чијој се основи налази концепција о складном и целовитом развоју личности.

Да би се боље разумели циљеви и задаци васпитања и образовања, потребно је да се они сагледају у оквиру традиције и културе одређеног народа и земаља. Иако циљеви садрже и неке универзалне и заједничке вредности, традиција и култура једног народа има значајног утицаја на њихово одређивање како би се очувао идентитет, одређена филозофија образовања а свакако специфичност земље и народа, што се најбоље може видети у циљевима образовања и васпитања у појединим земљама. На пример, у Енглеској сматрају да образовање треба да буде у складу, пре свега, са будућим социјалним положајем појединаца. У Немачкој и Француској запажа се посебна приврженост интелектуалном образовању. У САД се према образовању односе веома прагматично. Ове разлике у циљевима образовања и васпитања у различитим земљама, духовито и на сликовит начин приказао је енглески научник Р. Садлер, указујући са хумором на те специфичности на следећи начин:

„Када је реч о образовању, немац пита шта треба да се зна, француз - какви ће бити испити, американац - шта треба знати(умети), енглеz - каква ће бити каријера“ (према: А.Н. Ђурински, 1999.).

Свака земља има специфичности према којима се разликује од других. Тако, у Јапану се култ образовања традиционално односи на прихватање филозофије ствари док је у Русији жива традиција у неговању високе духовности којом је прожета руска култура.

Међутим, у условима растућег интернационализма и интеграције савременог света, мењају се и циљеви и задаци образовања. Као типичан пример таквих промена су идеје изложене у Извештају Националног комитета за образовање Велике Британије (1993.год.), у коме се указује да је главни задатак успешног образовања „да се научи постизати успех“. У публикацијама америчких аутора налазимо формулације циљева васпитања као „васпитање доброг грађанина САД“, а у једном документу из Јапана да је циљ васпитања јапанске младежи „формирање код сваког грађанина Јапана независност, индивидуализам, самореализацију, дружење и слобода“.

Технократизам и економски фетишизам утврдили су формулацију циља васпитања на следећи начин: „личност, која је способна да постигне каријеру“. Међутим, ток историјског развоја и висока култура оповргавају такву врсту решавања проблема циља постављањем питања шта је средство а шта циљ живота каријера, успех истина, свестрани развој и сл.- све су то области средстава живота и оне не могу да земене његов циљ. Циљ савременог васпитања васпитања могао би да буде, условно речено, „личност која је способна да ствара живот који је достојан човека“.

Ако се осврнемо на циљеве васпитања и образовања изложене у нашем Закону о основама система образовања и васпитања, из 2003. године, можемо констатовати следеће у члану 3. овог Закона циљ и задаци образовања и васпитања наведени су у 12 тачака. У овим циљевима није изложен општи (генерални) циљ васпитања, тј. не указује се каквог човека и грађанина, какву личност желимо да формирамо; каква је личност којом тежимо и какву желимо да остваримо (формирамо). Оно што је изложено у чл.3. поменутог Закона односи се, у ствари, на задатке који су наведени без неког логичког редоследа како се то очекује од оваквог документа. Највећи број задатака односи се на интелектуални развој и васпитање а не говори се о моралном развоју и васпитању које представља веома значајан део укупног васпитања. Вредности се помињу сасвим уопштено и декларативно а не наводе се ни опште вредности, ни усмерења којима друштво тежи. Задаци су изложени без икаквог система а требало би их груписати и сажето изложити према одређеним областима(подручјима) и они би морали бити у

функцији главног циља, који у овом документу недостаје. Посебно би требало указати на развијање иницијативе, критичности, оригиналности, флексибилности и стваралаштва као и на примену стечених знања и развијање мишљења.

Изложена схватања указују на сложеност постављених питања која захтевају дугорочнији и организованији рад, који код нас не постоји. Разрада циљева и задатака није посао кратког даха и брзог рада, нити рад појединаца, ма како они били компетентни за области којима се баве. Овај посао мора да се одвија у два правца - теоријском и практичном - оба морају бити интердисциплинарног карактера.

Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности

Подручје друштвеног моралног схватање и понашања, као и усвајање етичких вредности, по својој природи је веома сложено, зато што у понашању појединаца и група учествују низ фактора који измичу објективном утврђивању и процењивању. Непотребно је наглашавати колико су морална схватања, а посебно понашање које је у вези с тим, условљено општим друштвеним и моралним вредностима и нормама, традицијом, културом, образовањем, као и интимним схватањима и убеђењима.

Сложеност моралног развоја, схватања и понашања почива на томе што је процес развоја сваког појединца индивидуалан али се одвија под утицајем бројних међусобно повезаних фактора. На тај начин морални развој и формирање појединаца, као и усвајање одређених вредности одвија се у процесу непрекидног међусобног деловања са друштвеном средином. Због тога је тешко раздвојити друштвени развој од моралног, јер за појединце настају потребе моралног вредновања тек у односу према друштву. Управо у односу према друштву развија се индивидуални поглед како би се остварила равнотежа разумевања, што ће појединцу омогућити приступ најбитнијим и највишим моралним вредностима.

Међутим, неопходно је имати у виду да не постоји јединствена и непроменљива друштвена средина. Она је разноврсна и различита за сваког појединца. На њу утиче породица, одрасли и вршњаци, а све више, непосредније и изразитије и средства масовних комуникација, а посебно телевизија. Норман Бул 1973. је утврдио да идеали многих адолесцената представљају привлачне и успешне млађе одрасле особе, које адолесценти упознају посредством филма и телевизије. Такви узор, вредности и идеали у садашње време долазе уместо оних из науке, књижевности и историје, који су на предходне генерације имали велики морални утицај.

Друштвени и морални развој деце и омладине, које прати независна и општеразвојна линија, везана за саму природу човека, налази се у непрестаном сплету интеракција са друштвеном и моралном структуром одређене социјалне средине, онемогућавајући на тај начин издвајање онога што је везано за менталитет који ствара притисак породичног амбијента, ставови одређених обичаја и традиције, као и посебне врсте васпитања које се примењују или других елемената и фактора.

Посебно је потребно издвојити и нагласити да циљеви васпитања и образовања произилазе из одређених вредности које су значајне за одређено друштво или средину. Наглашавајући трајну улогу и значај вредности, Гудленд (J. Goodlend, 1966.) указује да их треба имати у виду и разматрати на првом месту јер из њих произилазе циљеви, из ових задаци, а из задатака организација учења. Наш познати педагог В. Младеновић (1936.) је посебно указивао да циљ васпитања треба да омогући „што успешнији укључивање у заједницу и што потпуније схватање њених вредности.“

У новом веку циљ који је имао највише присталица (а једно време се сматрао и као општи) односио се на формирање моралног карактера. Заступали су га, поред осталих Монтењ, Лок и др. а највише га је подржавао и теоријски разрадио Хербарт (Johan Fridrih Herbart, 1776-1844) довео и у везу са својом етиком. Хербарт је суштину васпитања изводио из идеалистичке филозофије а циљ васпитања из етике. Сматрајући га вечним и неизмењивим, Хербарт је имао у виду васпитање људи који су у стању да се прилагоде суштинским односима, уважавајући одређени правни поредак и потчињавајући му се.

Хербарт је циљеве поделио на могуће (које човек може да посвети себи и неопходне (у било ком домену делатности). Могући циљеви треба да развијају многострану и веома разноврсну пријемчивост и да круг интересовања учине ширим и потпунијим, што би, сматрао је он, одговарало идеји унутрашње слободе и савршенства. Неопходни циљеви су обавезни да утичу на формирање моралности будућег делатника, остваривањем следећих пет моралних идеја: права, правде, унутрашње слободе, савршенства и доброте, на основу којих „постоји и одржава се одређено друштво а утиче се и на формирање „целовитог“ моралног карактера“.

Хербартов циљ васпитања одликује једнострано интелектуалистичко схватање човека и неодређеност појма „морални карактер“, кога је Хербарт преузео из етике и недовољно га разрадио. Главно место и улогу у његовом систему заузима ангажовање наставника и васпитача, уношењем моралних појмова у сазнања ученика.

Израз „морално“ како у свом првобитном, тако и у свом правом смислу и значењу, односи се на теме и проблеме за које је потребно

обавити одређену анализу вредности, односно начела. Морална питања захтевају врсту размишљања током којих треба успоставити везу између посебне одлуке, коју појединац доноси, и одређене вредности и начела којих треба да се придржава уколико их има у своме систему.

У процесу у ком се садржај неке радње одвија и уопштава, у коме индивидуална радња постаје свеопшта, норме се конкретизују у складу са индивидуалним догађањима. Међутим, тај процес не треба схватити као праволинијски, и као непротивуречан, пошто индивидуа има свесне и несвесне жеље које се преплићу са оценом одређене радње. Појединац има, такође, и бројна интересовања, задатке, тежње и норме, тако да његови интереси, норме и вредности, у конкретним ситуацијама, могу да дођу у међусобне конфликте. Дата радња може да одговара једној норми а да не одговара другој па таква сазнања могу да доведу до моралних конфликта и противуречности. Формулисању правог суда можемо приступити тек кад имамо јасан и чврст систем циљева и норми, када се оријентишемо на реалност, када имамо адекватну информацију о њој. Другим речима, ако смо оспособљени да правилно одлучујемо који је од два конфликта норме у првом плану (првостепени) у одређеној ситуацији, која одговара најбитнијим односима са становишта наших интереса.

Уопштавање садржаја неке радње често наилази на конфликте током којих, оно што је позитивно може постати негативно. У одређеним околностима оно што је тачно, право, истинито и прихватљиво, може постати негативно, и обрнуто.

Рационалној страни моралног сазнавања нужно је додати и оцењивање које може добити веома изражен карактер. Када се ради о моралним нормама, захтевима, понашању, морална оцена има велику улогу у сагледавању односа између друштвеног и индивидуалног. Морални односи чине конфликтну ситуацију коју појединац процењује руководећи се одређеним друштвеним критеријумима, мотивима, понашањем у целини и на основу тога неко решење се прихвата или одбацује. Појединцу то није лако, чак и у случају када су моралне норме чврсто одређене. Решења у индивидуалним ситуацијама могу довести до низа противуречности. У таквим случајевима појединац, поред поседовања чврстих норми, треба да је у стању да их у датој ситуацији еластично примењује. Појединац мора чинити и интелектуалне и вољне напоре да би проценио дату ситуацију и нашао најбоље решење, узимајући у обзир многобројне узајамне везе, што свакако није нимало лако.

Одређивање нивоа формалности етичких позиција омогућава да се прогнозирају њихове ближе перспективе развоја, односно да се постави одређени васпитни циљ. Као основа за дијагностику и утврђивање циља

у етичком развоју и васпитању може да послужи скала нивоа формираности етичког положаја, у пет нивоа њеног формирања:

1. дезадаптација (спонтаност понашања, неодређеност вредносно мисаоних оријентација);
2. идентификација („неодређена идентичност“, релативно понашање, подчињавање ауторитетима);
3. индивидуализација (тражење референтне групе, хармонизација односа са окружењем);
4. социјализација (понашање повезано са улогом, вредносно самопотврђивање у групи);
5. интеграција („зрела идентичност“, релативна „самодовољност“ и „стварање норми“) (Н.М.Боритко, 2006.).

Џек Френкел (Jack Fraenkel, 1980) указује да се дефиниције вредности одређују на бројне начине: као догађаји којима се даје првенство (Rucker, Arnspiger and Brodbeck, 1969.); као уверење о начинима понашања или крајње стање постојања истине које треба да се достигну (Rokeach, 1973); као стандарди и принципи за процењивање истине (Shaver and Strong, 1976); као „правила за живот“ (Мелвин, 1977); као појмови или схватања о жељеном или нежељеном (Boehm, 1977); као важне, пожељне или вредне потребе или жеље (Lasswehl, 1957); као фундаменталне идеје о томе шта је право и погрешно, добро и рђаво (Wilson, Williams and Sugerman, 1967); као крајње истине (Hutchinsal, 1953); или интуитивно увиђање (Maritain, 1943) о ономе што је право и добро; као подстицаји који могу да изазову позитвне или негативна емоционална стања (Mischel and Mischel, 1976) итд.

Иако се у наведеним одредбама и дефиницијама о вредности запажа извесна конфузија, може се рећи да многе од поменутих дефиниција указује на поимање вредности као стандарда за процењивање истине или вредности различитих ствари, сматрајући их више као идеје (или појмове) о томе које су ствари истините, него што су то оне саме по себи.

Рокич (Rokeach, M., 1973) је прихваћен као један од најпознатијих теоретичара и истраживача вредности. Он одређује и дефинише вредности као „оформљено веровање да специфични начини понашања и крајња стања постојања, односе се на оно што је лично или социјално, нечега што се више цени према обрнутом начину понашања или крајњем стању постојања“ Рокич, при том, указује да су такве вредности организоване у систем вредности („континуум релативног значаја“). Он не сугерише да су то вредности понашања већ радије да су оне афективне когниције о понашању (Уп.: Rokeach, M., *The nature of human values*, Free Press, N. York, 1973; и Berkowitz, M.: *The EDUCATION of the complete moral Person*, 1998).

Своју класификацију вредности Rokeach прави на основу емпиријских принципа и тврди да постоје две основне функције вредности: функције усмеравања човека ка пожељном и вредним циљевима („терминалне вредности“) и функције активације човека ка одређеним активностима-инструменталне вредности. У складу с тим Рокич је направио листу од 18 терминалних и 18 инструменталних вредности.

Терминалне вредности чине следећи циљеви: удобан живот; узбудљив и активан живот; допринос нечему; мир у свету; лепота; једнакост; породична сигурност; слобода; лична срећа; унутрашња смиреност; љубав; национална сигурност; лично задовољство; спасавање душе; самопоштовање; успех и признања у друштву; искрено пријатељство и мудрост.

Инструменталне вредности представљају начине којима се обавља нека радња, којима се остварују терминалне вредности. У ствари, то су пожељни начини понашања који доводе до крајњих пожељних животних вредности: амбициозност, слободоумље; способност; радост; чистоћа; храброст; толерантност; услужност; поштење; креативност; самосталност; интелигенција; логичност; срдачност, послушност; углађеност; дисциплинованост и одговорност.

Наведени попис вредности представља уједно и инструмент њиховог мерења – Rokeach Value Survey.

Према схватању Шајвера (James Schaver, 1976) вредности су „мерила“ и начела којима се просудјују вредности. То су, у ствари, мерила на основу којих просудјујемо о „стварима“ (људима, предметима, идејама, поступцима и ситуацијама) да ли су добре, вредне, пожељне или, с друге стране, рђаве, безвредне, одурне, или пак да су негде у средини између ових двеју крајности.

Херш (Richard Hersch, 1980) у својој студији *Models of Moral education* (1980), анализирајући Шајверова схватања о вредностима, сматра да његова дефиниција садржи три битна елемента:

1. Вредности су појмови а не осећања, они су мерила на основу којих судимо, и то она рационалног садржаја и карактера, што омогућава да се могу дефинисати, анализирати и поредити са другим вредностима;
2. Вредности постоје у духу независно од самоосвешћености или јавних афирмација. Оне не треба да буду изричито декларисање или уведене у понашање да би се оквалификовале као вредности. Извесне вредности делују испод површине рационалног избора и очигледних акција;
3. Вредности су димензионалне а не апсолутне категорије. Оне су, заправо, мерила за просуђивање степена доброг и рђавог, праведног

и неправедног, похвала и покуда, оне нису само присутност, односно одсуство ових карактеристика.

Шајверов модел нам указује да је потребно да испитамо вредности не само у вези са конкретним судовима и поступцима већ и у вези са другим вредностима. На вредности треба гледати као на међусобно испреплетане делове читаве вредносне мреже, а не као одвојене јединице. Зато што су вредности повезане узајамно, једна вредност често утиче на другу, или на друге вредности. Циљ моралног васпитања је да се помогне ученицима да своје вредности сагледају као целину. Моралне вредности представљају стандарде, начела, норме, на основу којих судимо да ли су одређени циљеви или поступци исправни. Шајвер сврстава моралне вредности дуж континуума који се протеже од личних преференција до базичних вредности. Он сматра да су, на пример, самоћа и чистоћа најмање значајне моралне вредности (углавном укључују ставке личне преференције). Вредност као што је светост људског живота, сматрала би се најбазичнијом зато што је суштинска за нашу хуманост. У демократском друштву, основне вредности укључују и таква начела као што су: слобода говора, једнакост пред законом, религијске слободе и сл. Између ова два пола, личних преференција и базичних вредности налази се широки распон моралних вредности „средњег нивоа“, као што су искреност, сарадња, патриотизам, које се не заснивају на људској природи, већ представљају значајне социјалне конвенције. Иако моралне вредности могу да се разликују према степену значајности и општости, оне ипак представљају нешто више од чисто личних мерила. Зато што се моралне вредности користе да оправдају етичке одлуке или да се о њима суди (што има утицаја на друге људе), морални стандарди нису само ствари личног укуса. Моралне вредности неминовно носе собом и неку базичну поруку преузимања обавезе да се нешто предузме.

Резолуцијом „Европске димензије образовања: образовна пракса и садржај програма“ (Стална конференција европских министара просвете, 1991) усвојен је широки оквир будућег европског образовања са следећим циљевима: образовање за живот и учествовање у демократском друштву, за сарадњу у Европи, промоције свих талената, креативности, лични развој, критичко мишљење, самосталан рад, поштовање вредности, демократија и људска права, хришћанских и хуманитарних вредности, широко опште образовање, поштовање заједничког културног наслеђа и историје. Глобално уношење ових елемената у циљеве образовања и васпитања прихватиле су многе европске земље на тај начин што су иновирале или редефинисале своје циљеве, условљавањем специфичности својих образовних система.

У једном од новијих докумената UNESCO, из 2002.године (До-принос миру и људском развоју у ери глобализације путем васпитања, науке, културе и комуникација)¹ Contributing to peace and Human Development in an era globalization trough the sciences, cultur and communication, UNESCO, 34, C/4 2002)., одређују се три фундаментална и неодвојива принципа, којима ће се руководити UNESCO у својим активностима: једнакост, поштовање људских права и демократских принципа.

Категорије вредности које су широко прихваћене, својевремено је разрадио немачки психолог Шпрангер (Edward Spranger, 1928) Шпрангер укључује следеће категорије вредности: теоријске (истине о властитом циљу), економске (благостање за властити циљ), естетске (лепота сама по себи), социјалне (помоћ другим особама) и религиозне (мистично јединство са натприродним светом).

Шпрангерова подела вредности послужила је америчким психолозима Олпорту, Вернону и Линдзију за ширу и потпунију анализу и разраду вредности које „покривају“ човеков живот. Полазећи од тога, они су конструисали тест за утврђивање доминантних вредности структуре личности (Allport-Vernon-Lindsey: Study of Values, 1931, 1951, 1960.).

Занимљиву поделу вредности налазимо у Речнику за процену истраживања о васпитању белгијског научника Г. Де Ландсхеер (G. De Landsheere, Dictionnaire de l'evulution et de la reschech d' Education, PUF.1979)

Садржај вредности се према Ландшеру односи на следећих пет категорија: теоријске (жеље да се објективно сазна и истражи истина), естетске, доминативне(истраживање моћи и утицаја) и алтруистичке (истраживање користи и материјалних предности).

Најкомплетнију разраду и класификацију циљева и вредности у педагошкој литератури изложио је, према нашем мишљењу, пољски педагог и психолог Х. Мушински (Heliodor Muszynski, 1974, 1976). У својој концепцији Мушински полази од ставова на основу којих издваја циљеве, а у оквиру сваког од њих специфичне вредности.

У настојању да представи ставове, који су усмерени ка идеалу васпитања, Мушински их групише у одговарајуће системе према суштинским подручјима стварности, па из њих издваја, разрађује и конкретизује следеће групе циљева који обухватају одређене ставове:

1. према свету вредности (идејни);
2. према друштву (друштвени);
3. према другим људима (интерперсонални);

¹Европска димензија у образовању, Министарство просвете Србије, Београд, 1997.

4. према самом себи (интраперсонални);
5. према личним животним вредностима (егзистенцијални);
6. према разуму и његовим могућностима и достигнућима (интелектуални);
7. према природној средини (еколошки);
8. према култури (културни).

Свака категорија, осим последње две, посебно је разрађена са становишта специјалних ставова и одређених вредности.

Вредносни циљеви обухватају хуманизам, однос према животу, слободу, поштовања рада; друштвени - патриотизам, ангажованост, дисциплинованост, друштвена отвореност; интерперсонални: поштовање туђег достојанства, поштовање живота и здравља, толеранција, старање-брига, поштовање туђе имовине, лојалност, осећање за заједницу, поштовање аутономије личности; интраперсонални: лично достојанство, самоконтрола, самосталност, одговорност, храброст, одважност, оптимизам; егзистенцијални представљају групу циљева од посебног значаја за индивидуални живот човека, обухватају вредности које појединца оспособљавају да личном животу пружи дубок и вредносни смисао; телектуални циљеви обухватају: сазнајну љубопитљивост рационализам, отвореност ума, интелектуалну честитост и иновативност.

О поимању вредности постоје различита схватања али изгледа да је најприхватљивије схватање вредности као појаве која је корисна за одређено друштво и његове потребе. За педагошку теорију и праксу битно значење имају два проблема широког спектра вредности: личност као вредност и формирање одговарајућих квалитета у складу са друштвеним вредностима и тенденцијама његовог развоја. Основни значај за васпитање има проучавање и формирање персонифицираних вредности који се садрже у уопштеном појму вредносних оријентација. Ове вредности могу да имају стимулирајући утицај на активност личности и имају значаја за циљеве, идеале, мотивацију и одговарајуће понашање.

Проблем вредносних оријентација има три педагошка аспекта:

1. Оријентацију младих на друштвене вредности ;
2. формирање вредносних оријентација које су повезане са тенденцијом социјалног развоја и њему сопствених интереса и идеала;
3. да ученике усмери научи да су у стању да мењају своје вредносне оријентације у складу са друштвеним развојем и потребама и да замењују једне вредности другима.

Педагошка наука крајем 20. и почетком 21. века доживљава дубоке унутрашње трансформације које се јављају у променама образовних парадигми вредносних оријентација. Мења се не само садржај образова-

ња и дидактичко-методичка база која се развијала вековима, већ и улога образовања у савременом свету, однос људи према њему, мењајући вредносне акценте у оквиру образовања и васпитања. Личност која је оријентисана на самосазнавање је најбоље оспособљена за смену парадигми преовладавања застарелости, традиционализма и ускости. Образовни импулси прате човека током целог његовог живота и они су подржани не само потребама човека већ и његовим вредносним оријентацијама. Вредности управљају читавим током човековог живота и рада, одређују смисао образовног процеса, и представљају основну идеју његове непрекидности и континуитета.

Систем вредности и вредносних оријентација одражава идеологију и културу друштва коме појединац припада. Вредносна оријентација изражава унутрашњу основу односа човека према различитим вредностима и вредносним категоријама материјалног, моралног и духовног реда. Због тога, иако су вредности носиоци васпитања, оне немају исти значај за различите социјалне групе и појединце. Једни их сматрају неопходним и апсолутним, због чега их треба безусловно поштовати (добро, рђаво); други их тумаче као носиоце одређених идеологија због чега нису обавезне за све; трећи их схватају само као оријентационе тачке (репере) у социјализацији деце и младих како би они могли да се прилагођавају обичајима, навикама, веровањима и захтевима свога времена. Очигледно је, према томе, да вредности нису апсолутне већ релативне, односе се на одређену епоху и цивилизацију, па су подложне разним променама. Но и поред тога, неке вредности су издржале током векова различите промене па се могу сматрати универзалним.

Груписање вредности, или прављење категорија, нема сумње, је арбитарно питање. Из предходног излагања могу се уочити различите поделе и критеријуми, категорије и приоритети појединих вредности. Највећи број имају, свакако, универзалне(опште) вредности, које су и најзначајније за одређивање општег (генерелног) циља. Индикативно је да се посебним, специфичним, националним вредностима, битним за идентитет народа и нације, не посвећује потребна пажња. Сматрамо да би њихову основу могли да чине: љубав према својој земљи и народу, свест о пространству и временској целини народа (нације), заједница интереса(друштвених, економских, политичких, духовни, образовних, културних). Битну одлуку свакако да представља духовни живот, изражен у језику, писму и обичајима, традиција и историја, наука, књижевност, уметност, религија и морал као и тежња и настојање за даљим развијањем, унапредивањем и обогаћивањем заједнице.

У нашем циљу образовања и васпитања (Закон о основима система образовања и васпитања, који је ступио на снагу 5.јуна 2004.год.) веома уопштено се указује на „усвајање, разумевање и развој социјалних и

моралних вредности демократског уређења, хуманог и толерантног друштва“ и „развијање свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина“. Не помиње се које су то опште вредности као ни вредности од посебног значаја за идентитет српског, као већинског народа. Србија са специфичностима националног васпитања је заједница коју карактерише: мултиетичност, мултиконфисионалност и мултикултуралност а такав карактер имају и друге бројне земље у Европи и свету али се у циљевима тих земаља набрајају вредности значајне за идентитет специфичности и перспективе већинског народа.

У друштву које се брзо мења, какво је наше, постоје бројне нејасноће и несигурности о схватању појединих вредности, њиховој улози и значају у васпитно образовном и наставном раду. Поменућемо неколико основних питања и проблема који се односе на овај комплексан и сложени проблем: које су основне вредности нашег савременог друштва; да ли постоје неке вредности које прихвата цело друштво или његов највећи део, и које су то вредности? Које су вредности подложне променама у друштву? Које вредности треба променити или редефинисати? Које вредности су се трансформисале и да ли је дошло до појаве нових вредности, и којих? Које вредности треба да развија школа да би њен рад био у складу са друштвеним потребама? Какав однос треба успоставити између потреба појединаца и потребе друштва и на који се начин то може ускладити и решити? У одговору на ова, као и бројна друга питања из овог домена, поред педагога, теоретичара и практичара, помоћ филозофији образовања могу да пруже и филозофи, етичари, социолози, психолози и историчари.

Системи вредности су, као што је познато, веома различити, и погодни за различито повезивање и комбинације. Разноврсно је становништво у различитим регионима и деловима земаља а посебне су специфичне и социјалне и националне групе. Зависно од различитих објективних и субјективних фактора, промене система вредности у појединим групама (етничким, социјалним и националним) имају своја специфична тумачења појединих вредности. Социјално-економске и друштвено-политичке реформе повећавају диференцијацију и стварање нових социјалних група и категорија са посебним и специфичним вредностима, што захтева посебна проучавања и анализе. Међутим, неопходне су одређене заједничке вредности, које ће уважавати извесне разлике и промовисати оно што је заједничко, што повезује и обједињава.

У нашем друштву највећи број вредности је промењен или напуштен. Оцењује се да је наше данашње друштво кризно друштво, болесно друштво и да то исувише дуго траје. У кризном времену један

део наших интелектуалаца и значајан број просветних радника, и не само они, изгубио је свој морални лик. На то нам указују бројни показатељи различитих збивања, убистава, пљачки, вређања и оптужби, грубости, насиља, проневера, превара, подмићивања, лажи и др.

Постоје бројни разлози како је дошло до тога. Поменућемо неке од њих: нагли прелазак са једног друштвено-политичког система и устројства на други, разни сукоби, велике миграције и померања становништва, огроман број избеглица, социјално-економске тешкоће, сиромаштво и немаштина, незапосленост и недисциплина, неискреност и неповерење у међуљудским односима, рушење система вредности, истицање значаја и вредности материјалне користи и одсуство духовних вредности, огроман пораст социјалних разлика схватање демократије као друштвеног система без обезбеђивања неопходних друштвених и правних норми, имитирање образаца и афирмација понашања западних цивилизација без критичког односа, невођење рачуна о нашим специфичним условима и могућностима живота и рада итд.

Иако је криза морала и вредности у нашем друштву израженије наглашена, проблем је многи шири јер су слични проблеми и у развијеним земљама. Тако, један значај педагошки теоретичар, као што је то Волфганг Брезинка, средином осамдесетих година пр.в. издао је књигу под насловом Васпитање и друштву несигурних вредности.¹ Шведски економиста, Гунар Мирдал (Murdal) наглашава да се у модерном друштву непрестано иде у крајности, ка радикалним вредностима као што су: „револуција“, „мутација“, „експлозивне вредности“ и сл.

До сада се у нашем друштву и у нашим школама недовољно пажње придавало личним и друштвеним вредностима. Васпитање у овој области карактерисала је недовољно и површно морално васпитање. Истина, ученици су поучавани да треба да уважавају и да се придржавају одређених вредности, као што су: поштење, истина, правда, слобода и др. Међутим, у суштини они нису сазнавали што ове вредности представљају, колико су оне значајне за развој појединца, друштва и демократски начин живота и делања. Права основа моралног васпитања, посебно васпитања у области вредности, састоји се у настојању да се одлучи, не толико да ли о вредностима треба расправљати, већ у томе како, на који начин их ваља представљати и преносити ученицима. Односно, да ли је васпитање у овој области ефикасно или није. Вредности као што су: правда, слобода, толерантност, истина и др. помињу се на начин као да се подразумева да ученици знају смисао, суштину, садржај и значај ових вредности и њихову улогу у животу

¹ *Egziehung in einer wertungsziehenes Gessellschaft*, Munhen-Basel, 1986.)

човека. О њима се не расправља непосредно, конкретно, на примерен начин, уз навођење примера и илустрација, на начин који одговара ученицима одговарајућег узраста. Претпоставља се да ће ученици појмове које су повезане са овим вредностима стећи посредно, коришћењем одговарајућих наставник садржаја, што се у пракси не догађа. Циљ објашњавања вредности је да их ученици упознају и да схвате, да открију и објасне оно у шта верују и шта цене.

Прохујало време очигледно је оставило лоше последице у погледу индивидуалних слобода али ни период немара према моралном васпитању није дао боље резултате. Уколико пред ученике, пред младе људе уопште, у одређеном облику и на одређен начин не изнесемо конкретно и чврсто засноване моралне вредности и ставове, тешко је поверовати да ће они развити сопствена (лична) начела. Млади људи, уколико им се не пружа адекватна друштвена и педагошка подршка и помоћ у овој области, најчешће у потпуности занемаре сопствени морални ангажман и моралне обавезе па често падају под утицај пролазних мода и стилова живљења и понашања, у чијој су власти све док је такав правац друштвеног кретања популаран, модеран, привлачан, и омиљен да би потом прихватили и друга убеђења, која су управо у моди и популарна а која често могу бити сасвим супротна претходним.

За садржајно и ефикасно поучавање и васпитање вредности, неопходни су адекватни садржаји. Ово тим пре што се морално образовање у ширем смислу, може схватити и као формулисање и примена принципа који се односе на сложене друштвене односе и проблеме. Међутим, поучавање и васпитање вредности у школи није само питање непосредне наставе, односно предавања, и не може се сматрати обичном наставном дисциплином. По нашем мишљењу, морално васпитање се не може ограничити на одређену наставу и наставни час већ је неопходно да се разради систем моралног васпитања, како у појединим предметима и наставним областима тако и у другим активностима школе.

Школа много више пружа и постиже на плану когнитивног развоја ученика. Чак и када се наглашава развој целог детета, когнитивни развој добија веће место и истакнутију улогу од других аспеката развоја, па и од моралног. Међутим, захтеви који се постављају савременој школи, намећу потребу за усаглашавањем когнитивних и моралних аспеката васпитања. У противном случају може доћи до успоравања, и ремећења једне или друге стране развоја. Знање представља одређену вредност ако има ослонац у позитивним осећањима, када прелази у убеђења, када је повезано са целином васпитних поступака и трансформише се у оно што називамо погледом на свет. Посебан значај имају оне друштвене основе које усмеравају појединца да се ангажује у друштвеном животу, које га оспособљавају за складан живот међу љу-

дима, за напредак који има за циљ и добро других, и које утичу на активно усавршавање односа у друштву и заједничком животу.

На погрешност подвајања интелектуалног и моралног васпитања указао је својевремено и чувени амерички филозоф, педагог и социолог Џ. Дјуи (John Dewey, (1859-1953). У својој познатој књизи Демократија и васпитање Дјуи се, између осталог, осврће и на став који се често среће у дискусијама о моралу. Наиме, под моралом се често подразумева рационалност а разум је постављен као способност критичког расуђивања у моралном избору. Дјуи је с правом истицао штетност таквог прилажења проблему моралног васпитања при чему се давање знања и развој разумевања посматрају као нешто одвојено од развоја личности. Крајња последица таквог раздвајања је свођење моралног васпитања на давање катихетичких инструкције или у бољем случају, на држање лекција о моралу.

Интелектуално обазовање треба да повећа личне способности поимања, асимилације и тумачење света у коме појединац живи и да омогућава проширивање интелектуалних капацитета и перспектива појединаца. Међутим, проширивање когнитивне перспективе не би ничему служило ако не би било праћено и ширењем његових етичких перспектива.

Школа има разноврсне могућности да организује како систематично тако и епизодично морално васпитање а такође и да у различитим пригодним ситуацијама школског живота дође до промене и потврде извесних моралних принципа и вредности. Школа је управо таква институција у којој се може систематским путем дубље подстицати њихово разумевање и примена. Због тога, различите конкретне ситуације до којих се долази у школској средини, проширују њено деловање и на тај начин што то деловање није усмерено само на неке далека и апстрактна начела и моралне циљеве већ и на блиске и непосредне.

Основу поучавања вредности чине доживљавања и искуства у непосредним моралним ситуацијама (породица, школа, вршњаци, учење, активности, игре и др.) који проширују интересовања деце стављањем пред њих проблема које је пожељно да реше. Такве ситуације треба користити увек када се зато укажу прилике, водечи рачуна о могућностима одређеног узраста. У почетку, ситуације треба да буду једноставне а затим, уношењем и постављањем различитих мотива, односа и околности, обавеза и захтева, који се морају узети у обзир при решавању проблема, оне постају шире и сложеније. На тај начин, моралне ситуације спајају и сажимају вредности које су у суштини апстрактне, преводећи их у конкретне и специфичне ситуације. Моралне вредности

тако добијају значај и важност у садржају стварног живота а појединац делањем развија моралну структуру своје личности.

Суштина усвајања вредности и морално понашање не може бити сведено једино на испуњавање захтева и норми које пред децу постављају одрасли. Морално формирање је најинтензивније и најплодотворније када су деца у ситуацији да стварају услове да слободно и самостално бирају своје понашање а на основу већег броја могућих варијанти.

Деца свакодневно наилазе на низ дилема и конфликтних ситуација. Дужности наставника нису у томе да уклањају противуречности и конфликтне ситуације већ да схвате њихову суштину, карактер и васпитни значај и да стварају услове за слободан и добровољан морални избор, да помогну детету да пронађе решења која одговарају његовим могућностима. Ваља имати у виду да се релативна аутономија поступака стално развија па се и о томе мора водити рачуна. Највиши ниво те аутономије је када ученици усвајају захтев без личних, самосталних вредновања. Виши, етички вреднији ниво је када ученици долазе до усвајања вредности после вредновања, а на основу избора. То значи да ученици треба да бирају између поступака различитих моралних вредности. Обавеза је наставника да развијају ове самосталне изборе поступака јер ће на тај начин позитивно утицати на развој ове релативне аутономије. Мора се такође водити рачуна и о активној улози коју деца имају у властитој социјализацији.

Критике недостатка у систему вредности, исказивања о кризи вредности постепено, и све више, се замењују захтевима за прихватањем плурализма вредности. Принцип плурализма није принуда ни тактика нити значи напуштање принципа монолитне педагогије и циљева који из ње произилазе, већ је то, пре свега, ограђивање од сваког садржаја који би тежио за тим да се у васпитању прихвати један систем и ред вредности, без обзира на ниво и степен образовне институције. Корени преокрет у теорији васпитања треба видети у одговорима на којим вредностима ваља васпитавати, како се одређује које су вредности „најприхватљивије“. Плуралистичкој педагогији одговарају такви „каталози“ вредности и таксономија циљева која ће, уместо апсолутизоване хијарархије вредности, омогућити избор конкретних васпитних вредности који са својим циљевима имају посебну улогу и значај, али истовремено не наступају са искључивим захтевима.

Потребно је саставити иновирани „каталог“ моралних вредности. Неопходно је разликовати дефинисање моралних вредности као циља од моралних вредности као средстава. Има много разлога за преиспитивање друштвених и моралних вредности и не прихватања аксиологије која сматра да су политичке вредности у ствари, циљеви вредности.

Поновно разматрање номенклатуре вредности у садашње време је актуелно са становишта научне аксиологије у светлу савремених кретања на почетку XXI века.

Неопходно је преиспитати садржаје наставе и образовања, односе између наставника и ученика, циљеве васпитања и образовања а посебно циљеве моралног изграђивања и формирања личности. Такође је потребно продубити, теоријски и практично, однос између етике и педагогије, моралног и васпитног без којих се не може замислити ни један морални процес као ефикасан и квалитетан.

Морално васпитање у нас треба да има световни карактер зато што он може да обезбеди хармонију и јединство народа. У већини најнапреднијих земаља света, друштвено образовне установе су одвојене од цркве и религије (САД; Француска, Јапан). У тим земљама настава, образовање и учење је световног карактера а религијско образовање и васпитање је приватна ствар родитеља и грађана. У Енглеској и Немачкој је веронаука (религијсак настава) укључена у систем и програме општег образовања. У односима цркве и државе, које се односе на сферу школства и образовања у свету се наслућује одустајање од конфронтације са црквом или чврстог заједништва, као и прихватање става лојалне сарадње.

При избору садржаја и образложењу циљева и задатака образовања и васпитања, као и одређивања друштвених и моралних вредности, могу се прихватити теоријска и практична схватања, ставови и образложења, хуманистичке психологије и педагогије. У центру интересовања овог правца налазе се проблеми личности, њеног развоја, активност, креативност, аутономност, самоактуализација, слобода избора, одговорност, усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Представници овог правца сматрају да би појединци требало да имају већи приоритет од разреда као групе, школе као институције или курикулума као целине знања. У сваком случају, тежиште је на појединцу, садашњости, аутономији и свесним искуствима као личним вредностима.

Хуманистичка педагогија схвата појединца као, целовиту и комплексну личност која максимално настоји да оствари своје потенцијале, отворена за прихватање нових искустава, способна да сазна и да схвати различите животне ситуације, да за себе открива значај значења и да, на тој основи, усваја садржаје одговарајућих наставних предмета. У васпитно – образовном раду неопходно је обезбедити климу максималне подршке и минималног усмеравања. То је централно у развоју личности.

Хуманистички педагози подстичу и негују у разредима несметан и слободан развој као би се деца заштитила од неумерених притисака

средине, друштва и породице. Постигнуча у школи и настави заузимају друго место у односу на социјално емоцијалне исходе. Међутим, ако се испуне одговарајући услови и претпоставке, академски резултати биће далеко бољи и успешнији од оних који се постижу на уобичајен начин, у конвенционалним разредима, пошто ће највећи део учења бити само-усмерен а на тај начин, и далеко значајнији.

Хуманистичка педагогија је довела до многих промена и до промене различитих облика и метода у васпитно – образовном раду, до отвореног васпитања, истраживања у учењу, до проблемске наставе и учења, учења са откривањем, групних дискусија, рада у малим групама, ангажовања у групним и индивидуалним пројектима, драматизације, играња улога, симулација и др, уз широко коришћење техника подстицања, образовања и усмеравања.

Ваља истаћи да је наш циљ моралног развоја и васпитања да научимо младе шта су то моралне вредности, односно шта је то морално суђење, како би били у стању да препознају и утврде моралне елементе и моралне ситуације када се сретну са њима и постану свесни места и улоге моралних вредности у сопственом процесу доношења одлуке. Према томе, један од првих корака у моралном васпитању односи се на развијање свести о категоријама као што су морални судови, вредности и начела. Расправе о специфичним моралним вредностима имају мало утицаја на појединце који немају знања ни поимања о томе што је то сагледавање ствари у моралном контексту. Потребно је развијати осећање за структуру и сврху вредносних судова и одлука. Развијајући способности доношења моралних судова код младих људи, морамо имати у виду да их треба навести на размишљање о извесним практичним питањима. Да ли ће увек поступати онако као што то тренутно намеравају, да ли су задовољни са свим последицама својих поступака, да ли ће бити срећни и задовољни ако и други буду поступали на сличан или на исти начин? Морално васпитање мора да подстакне појединце да размотре моралне импликације сопствених одлука и поступака у светлу личних и друштвених вредности, као и да се суоче са новим разматрањима и перспективама. У свему, морално васпитање представља развојни процес, а не предмет, дисциплину која се може непосредно предавати као врста наставног градива.

Тешко је проценити место, улогу и значај личних социјалних и културних вредности у развоју личности. Томсон (G.G. Thomson, 1952) указује да је историја више пута показала да је свако друштво онолико јако колико је чврсто усвојен систем вредности, стога, сматра поменути аутор, када родитељска кућа и школа препусте да на децу пренесу вредности одређеног друштва, неминовно долази до декаденције.

Коришћена литература

1. Белова, Марија (1995), Теоретични основи на воспитанието, Софија
2. Боритко, Н.М. (2006), Етичко воспитаније, Волгоград
3. Блажич, М и др. (2003), Дидактика,
4. Блоом, Б.С. (1960), Улога педагошке науке у развоју наставних програма, у: Internsional Journal of Educational Science, Pergamon Press, vol.1.
5. Cucos, Constantin(1996), Pedagogie, Polirom, Jasi
6. De Landsheere.V.(1985),Moral and ValuesEducation, in:The Internationale Encyclopedia of Education, Pergamon Press, t.VI.
7. De Landsheere.V and De Landsheere, G.(1975) , Definir les objectifs de l'education, PUF, Paris.
8. De Landsheere.V.,(1974) Definition des object pedagogique, Liege.
9. Ђорђевић, Јован (1976), Школа и морално васпитање,у: Зборник 9, Институт за педагошка истраживања, Београд.
10. Ђорђевић, Јован (1993), Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању, Педагогија, 1-2.
11. Ђорђевић, Јован (1995), Васпитно образовни циљеви и друштвено-моралне вредности Наша школа, 1-2, Бања Лука.
12. Ђорђевић, Јован (2000) Реформни педагошки покрети у 20. веку, Београд, Учитељски факултет и Научна књига.
13. Европска димензија у образовању (1977), Министарство просвете Србије.
14. Frankel, Jack, (1980), Goals for Teaching values and analysis, Journal of research and Development, vol.13.
15. Gardner, Howard, (1985), Frames of Mind. The Teory of Multiple Intelligences, Basic Books, N.York.
16. Gunar, Myrdal, (1966), Asian Drama: An Inquiry into the Powerty of Nations, Pergamon Books
17. Гојков, Грозданка и др., (2000), Циљеви и компетенције учитеља и васпитача, Вршац.
18. Hall, R. And Davis, J. (1975), Model education in theory and practice, Promethaus Books.
19. Hersch, Richard (1980) Models of Moral education, Longman.
20. Krathwohl, D. R. Bloom, B. Masia, (1964), Taxonomy Educational of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Affective Domain, New York.
21. Klein, Helmut and Tomaschewsky, Karheinz,(1956), Didaktik,Berlin.
22. Levin, K.,(1985), Educational, Deelopng Countries, in : The Internanational Encyclopedai of Educational, t. VI. Pergamon Press.
23. Lihačov.B.T. (2000), Pedagogika, Moskva
24. Makaj, Marija (1975), K vaproсу o moralnoj ocenke, Voprosi filosofii, n.9.
25. Muszynski, Heliodor (1976), Zarys teorii wychowania, Warszawa.
26. Muszynski, Heliodor (1974), Ideal i celewychowania , Warszawa.
27. Наша основна школа будућности, (1998), ур. М.Вилотијевић и Б. Ђорђевић, Београд.
28. Основи савремене педагогије, (1998), ур. М. Матијевић и др., Загреб.

29. Основна школа на прагу XXI stoleћа (1991), ур. М.Матијевић, Загреб.
30. Пастуовић, Ј. (1999), Едукологија, Загреб.
31. Павићевић, Вуко (1963), Личност се боље реализује у оном што она дубински значи, Наша стварност, св1., Београд
32. Петров, Петар, (1994), Дидактика, Софија
33. Педагогика (1998), под.ред.П.И.Пидкасистого, Москва
34. Rokcach, M.(1973), The nature of human values, Free Press
35. Розов, Н.С. (1992), Култура, цености и развитие обазованииа, Москва
36. Рудакова, И.А., (2005), Дидактика, Ростов на Дону.
37. Селиванов, В.С. (2000), Основи обштеј педагогики:Теорија и методика воспитанија, Москва
38. Ситаров, В.А. Дидактика и Чизаков, Г.И., (2003), Веденије в педагогическују аксиологију, Москва
39. Вучић, Радмило, (1934), Основи педагогије, Београд
40. Џурински, А.Н., (1999), Развитије образованија в современном мире, Москва

Jovan Djordjevic, PhD

AIMS OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL WORK AND MORAL VALUES

Summary: This paper is divided into three parts which represent a unique unit. In the first part "Bases for determination of aims and tasks of education and pedagogical work", we point at assumptions for their formulating and determination: the role of scientific-technical revolution, development of IT oriented society, problem of globalisation, change of social and moral values, influence of mass media, development of "parallel schools" etc.

The second part "The role and importance of aims and tasks of education" includes the role and importance of lawfulness of social development as well as lawfulness of personality development, so complexity, many layers and non-defined aims, and we have understanding on their classification, so we can formulate aims in our official documents: absence of general and specific aims.

In the third part it is stated that aims of pedagogical work and education come from certain social and moral values, what demands a special approach in their formulating. The author stresses that in our aim of pedagogical work, we talk generally about the importance and role of values, and it is not stated what are the actual values school and society insist on, there are no values important for nation identification, taking into account particularities of our society characterised by multi ethnic and multi cultural being.

Key words: school, education, pedagogical work, aims, tasks, social and moral values.

Душан М. Савићевић
Филозофски факултет
Београд

ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ – ТЕМЕЉ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Резиме: *Учење је фактор који може помоћи у превладавању криза и решавању проблема са којима се сусрећу појединци и друштво. Учење је део свих нас и обухвата све људе без обзира на њихов претходни ниво образовања. Оно је у основи промена. Образовна политика једног друштва мора бити свеобухватна (целовита). Под образовном политиком подразумевамо укупност мера које спроводи влада и њене образовне установе. Образовну политику у нашој земљи треба ослободити «инфантилистичког» приступа у материјалном, кадровском и просторном смислу.*

У савременом свету знање се схвата као посебан облик вредности. У нашем културном кругу, како сада пракса показује, удаљавамо се од филозофије доживотног образовања. То доводи до тензија између два сегмента образовања: образовања деце и омладине и образовања одраслих. Проблеми се јављају и у погледу упоређивања стања у нашој земљи са стањем у другим социјалним срединама. Потребно је придржавати се научних принципа упоређивања. Проблеми се јављају и у вези са избором садржаја, облика и путева учења и образовања, односа између ученика/студената и наставника. У многим високошколским установама студенти се третирају као «велика деца».

Идеје о доживотном учењу имају дубоке корене у развоју људског друштва. Потребно је успоставити историјску вертикалу у развоју људског друштва и учења. У другој половини XX века јављају се нове парадигме. Међу њима значајна је она која говори о преласку од образовања ка учењу. Компаративна истраживања показују како друштвене промене утичу на промене у научном и професионалном мишљењу. Науке о образовању треба да су упознате са овим утицајима и да присупе превредновању па и напуштању појединих схватања. Принципа, па и теорија.

У остваривању филозофије о доживотном образовању и учењу у свету (па и у нашој земљи), како компаративна истраживања показују, јављају се бројне препреке и теškoће. Већина од њих су социјално-класног порекла.

Под доживотним учењем и образовањем подразумевамо мисао (филозофију) која треба да прожима све нивое образовања и учења. Нема ваљаних разлога да се учење одваја од образовања. Срж сваког образовања је учење. Деобе су могуће једино на апстрактном нивоу.

Кључне речи: *филозофија образовања, образовна политика, учење и образовање, целовитост образовне политике, научни приступ учењу и образовању.*

Релације доживотног учења и образовне политике

Знамо и свесни смо да живимо у свету несигурности, неизвесности, свету криза које су захватиле читаво човечанство у различитим областима живота: друштвеном, политичком, привредном, културном, образовном, здравственом, моралном итд. Једини фактор који може помоћи да човек и човечанство савладају невоље јесте учење. Учење је део свих нас и обухвата све људе без обзира на њихову старост и претходни ниво образовања: од неписмених и полуписмених до оних са највишим академским и научним звањима, од радника, стручњака до министара и других државних званичника, од претставника народа у парламенту, до предводника политичких партија, од родитеља до локалних званичника. Учење је фундаментални, генерички (родни) појам и у себе обухвата промене. У свим областима живота наглашава се парадигма промена. Али све промене нису увек пожељне, адекватне и добродошле, посебно ако се оне намећу од стране «спољних снага» против воље човека и појединих друштвених група.

Образовна и научна политика једног друштва мора бити целовита на тај начин да не занемарује поједине сегменте друштва, поједине друштвене групе. Историјске и компаративне анализе показују велико одступање од ових захтева. Под образовном политиком у овом прилогу подразумевамо укупност мера које спроводи влада и њене образовне установе, научне институције и широка мрежа организација са циљем да се учење и образовање (зависно од бројних фактора) што више демократизује.

У многим друштвима (укључујући и наше) традиционална истраживачка парадигма била је углавном усмерена на феномене учења и образовања деце и омладине. У том правцу били су усмерени политички, економски и научни ресурси. Таква научна и образовна политика може се означити традиционалном, јер она не потстиче интерес за развој после адолесценције. И више од тога, она занемарује проучавање људских потенцијалности у току читавог човековог живота, а посебно се негативно одражава на привредни, социјални и културни развој, као и на развој сваке индивидуе. Не користе се људске способности за даљи развој. Наглашавање потребе учења и образовања у току читавог живота

никако не значи игнорисање потребе проучавања у детињству и младости. Реч је о залагању за један целовити приступ проблему проучавања учења и образовања у току читавог живота. То је правац који заступа филозофија доживотног образовања и учења која је постала доминантна мисао у другој половини XX века. Таква филозофија се не може оживотворити ако се занемарује читава област учења и образовања одраслих, ако се из напора учења искључи онај део становништва који улази у категорију одраслог доба. То се нарочито односи на образовну политику коју обликује држава и њене установе. Такву образовну политику треба ослободити «инфантилистичког» приступа у материјалном, финансијском, кадровском и просторном смислу.

У оној ранијој Југославији (СФРЈ) још шездесетих година XX века у начелу је била прихваћена филозофија доживотног образовања или је то бар изражавано у битним документима тадашњег друштва (у уставима, законима и резолуцијама), али није било снаге и политичке воље да се таква опредељења остварују. Средином седамдесетих година XX века приметно је све више удаљавање од филозофије доживотног учења и образовања. Долази до неоправданог толерисања нестручности, до обезвређивања стручности и знања. Образовање се по старој идеолошкој шеми сврстава у надградњу, а по класичним економским критеријумима у «потрошњу». Знање се не схвата као посебан облик вредности које има предност над сировинама, опремом и финансијским капиталом.

Постоје више разлога зашто се у нашем културном кругу све више удаљавамо од филозофије доживотног учења и образовања, зашто долази до потцењивања знања као битне људске вредности. Један од разлога је у томе што знање тражи селекцију; оно не признаје просечност као основну вредност. Знање стално потстиче на промене, на тражење новог. Ако је стваралачко не мири се са постојећим, већ тежи његовом превазилажењу. Оно приморава појединце и друштвене групе на усавршавање, а то доводи до нестабилности, неизвесности друштвене и радне позиције и због тога није пожељно. У исто време са удаљавањем филозофије доживотног учења и образовања потхрањивао се правни идеализам окрећући се школи ако јединој установи коју држава путем закона уоквирује у класичне облике дидактике. Све што се није уклапало у такве законе «пуштено је низ воду». Нормативни идеализам није имао адекватну материјалну основу. Ниједна реформа образовања у нашем културном кругу за последњих 50 година није успела из два основна разлога: није имала адекватну материјалну основу, нити је извршена адекватна реформа наставничке професије која је те идеје требало да спроводи у живот. Тако је било раније, а тако је, нажалост, и

данас. Нови покушаји промена већ се спотичу о немању материјалних средстава и неадекватној реформи наставничке професије.

Демократска политика образовања треба, како смо нагласили, да буде целовита и да се са једнаком пажњом односи према учењу деце, омладине и одраслих. Таква филозофија тражи измену традиционалне образовне политике, реорганизацију образовних установа и њихову отвореност према свима који желе да стичу знања без обзира на старост ученика/студената. Таква политика тражи другачији приступ припремању наставника, сарадника или помагача у учењу. Данас се у том подручју манифестују бројне мањкавости. Оне су објективне и субјективне природе.

Традиционална мисао о образовању на једноставан начин приступа решавању овг проблема. У одређеном смислу (намерно или ненамерно) дошло је до замене теза. Она се састоји у следећем: пошто прихватамо филозофију доживотног образовања и учења (а то значи учење у току читавог живота) нема разлога наглашавати особености учења деце, омладине и одраслих. Све је то исто. Овакав приступ историјски није тачан. Он игнорише (намерно или ненамерно) научну продукцију о учењу и образовању одраслих створену и акумулирану у другој половини XX века. И више од тога, такав приступ жели да пренесе искуство стечено у образовању деце на подручје учења и образовања одраслих. И у томе се огледа «инфантилни» приступ учењу и образовању одраслих. Такву образовну политику потребно је «рашколовати», јер она не даје плодотворне резултате.

Изложена становишта у нашем културном кругу воде до тензија између два сегмента образовања: образовања деце и омладине и образовања одраслих. У владајућој образовној политици, па и појединим теоријским разматрањима систем образовања обухвата: предшколско, основне, средње и високошколско образовање, а образовању одраслих даје се епитет «неформално образовање» и оставља се ван главних праваца образовне политике. На тај начин доведени смо у стање које је у нашој средини било преовлађујуће пре пола века. Те ће се тензије и стваралачка супротстављања наставити и у будућности. Њихово приближавање може се превазићи фундаменталним истраживачким радом и критичким теоријским промишљањима, превредновањима у наукама и образовању.

Ове тензије се јављају на неколико нивоа. Први ниво је у области терминологије. Свака научна дисциплина настоји да обликује своју терминологију. Терминологија је конструктивни елеменат сваке науке. Нема ваљаних разлога зашто би науке о образовању биле изузете од тога. У тај круг спада и критичан однос према «теорији позајмљивања» и некритички однос према упоређивањима наших токова образовања

према оним који владају у другим социјалним срединама. Разумљиво је да наука и знање не могу бити ограничени националним оквирима, али морамо бити опрезни приликом упоређивања и поштовати научни принцип упоредљивости. Не можемо упоређивати оно што је неупоредиво простим исказом «тако је у Европи» или «тако је свуда у свету» без указивања на темељне анализе и релевантне референце. Упоређивање је начин мишљења које тражи прецизност и ослањање на релевантне чињенице и изворе. Ако се тако не ради долази до погрешних закључака, а њих има више у нашој образовној политици. Упутно је враћати се саветима Џона Ђуија датим још у првим деценијама XX века. Интелигентна компарација, сматрао је Џон Ђуј, увек имплицира специфичан циљ или намеру. «Ми обично нећемо компарирати слона и правду, квадрат и ружу, не због тога што се ни у чему не могу наћи сличности, већ што не постоји намера која би служила откривању таквих ствари» (John Dewey, 1911). Ђуј је јасно истакао улогу циља у компарацији. Без јасног циља дошло би до погрешних закључака. У компарацијама увек постављамо питање шта упоређујемо. Ако тако не поступамо науке о образовању још више ће бити заплускиване валом дилетантизма и аматеризма какву ситуацију данас имамо.

Други ниво тензија односи се на неслагање и погрешно разумевање значења коришћених термина, а то има последице за образовну политику. Знамо да је енглески језик постао главни језик науке и знања, али директно преношење термина и њихово уношење у научну и професионалну литературу није оправдано. «Едукација» се удобно сместила у говоре професионалаца, политичара и посленика средстава јавног информисања. Следе и други термини као што су «курикуларна реформа», «инклузивно образовање», «респонсибилна настава» а сада се води «рат» око значења термина «бачелер» и «мастер» без довољно тумачења њихове суштине. Пошто се у суштини Болонске декларације припрема посебни научни скуп ја се у овом прилогу нећу упуштати у анализу њене суштине. Био би допринос нашим наукама ако би се темељно научно анализирали ови проблеми. Игнорисање и заобилажење ових проблема не може бити без штете по научну утемељеност наука о образовању.

Трћи ниво тензија односи се на праксу. Пракса у учењу деце и омладине се разликује од оне у учењу и образовању одраслих у погледу потреба, облика и активности учења, обликовање материјала за учење, утврђивању исхода за учење итд. Много учења се дешава ван класичних образовних установа, што јавна (државна) образовна политика потпуно игнорише. Овде долазимо до питања легитимности учења и образовања. Које образовно искуство треба да буде легитимно? Да ли само учење

које се дешава у традиционалним образовним установама? Ко о томе одлучује? Које критеријуме у том послу применити? Одговоре на ова питања у будућности треба потражити истраживањем. При томе треба узети у обзир да ће се учење и образовање (посебно одраслих) у будућности кретати (развијати) у различитим правцима зато што је оно и биће повезано са бројним нерешеним питањима и проблемима друштва и човека. За трансформацију културе и друштвених односа потребно је учење. Процес је веома комплексан, а одређивање приоритета контраверзно. Да поменем само неке: рад, запошљавање, расподела прихода, положај појединца у друштву, деградација средине и еколошка неравнотежа, урбана дезинтеграција, утицај науке и технологије на све аспекте живота човека и друштва, потреба избора између многих научно-технолошких интервенција у односу на средину и људска бића у целини (генетске, хемијске, неуро-физиолошке, психолошке). Овде треба поменути и противуречности које имају социјалне димензије када је у питању доживотно учење и образовање. Јављају се нове социјалне групе које се са становишта учења не могу игнорисати: жене, етничке групе, старији, мигранти, расељена лица.

Са становишта учења посебну улогу имају масовни медији. Они су у протеклом времену показали снагу и склоност (и не само у нашој културној средини) да манипулишу информацијама. Путем масовних медија преносе се вредности које су често у супротности са онима које настојимо да пренесемо и учврстимо у образовним установама. Овде нису у питању само издавање дозвола за рад појединим медијима. Кључно питање су садржаји које они преносе. Ко одлучује о тим садржајима? Који се критеријуми примењују? Како ти садржаји утичу на мисаони и укупни ментални развој људи (посебно младе генерације). Може ли наша земља у поплави радио-телевизијских канала имати посебан образовни канал као пут озбиљног учења и образовања на коме би се за поједине области појављивали најбољи наставници и научници. Заједно са другим каналима учења они би знатно релаксирани притисак ученика/студената на образовне установе (посебно универзитете). Разборита образовна политика мора напустити настојања да што више ученика/студената смести у класичне образовне установе инвестирајући у просторне и смештајне капацитете (учионице, домове, лабораторије итд.). Потребно је доћи до сазнања да ће у 21. веку породица (кућа) бити једно од најзначајнијих места за учење. За то постоје технолошке претпоставке. Деценијско искуство других земаља: Британије, Израела, Индије, Кине, могло би нам корисно послужити.

Филозофија доживотног учења и образовања дотиче и садржаје учења. Избор Садржаја повезан је са филозофским питањима које траже одговор: шта треба да се учи, кога обухватити процесом учења, под

којим условима, за које циљеве, ко треба да одлучује о тим стварима. Традиционални систем образовања не одговара на ова питања на задовољавајући начин. Савети нам стижу споља да се оканемо учења прошлог искуства (историјског, културног) и да се «окренемо» будућности. Треба рећи да пут у будућност има три димензије: прошлост, садашњост и будућност. У дијалектичкој вези ове три димензије треба обликовати и садржаје учења. У овом контексту јавља се и проблем равнотеже садржаја. Јасно нам је да живимо у свету у коме доминира мотив профита. Тај мотив почео је да се убрзано јавља и шири и у нашој културној средини. Образовање се схвата као «роба» коју треба изнети на тржиште и продати по доброј цени. Ова меркантилистичка филозофија образовања води до тога да је почела борба за освајање знања и образовања, а футуролози предвиђају да ће она у 21. веку бити жешћа него што је некада била борба за територије. У таквој констелацији форсира се научно и технолошко образовање. Нема сумње да је научно и технолошко образовање значајно за сваку друштвену заједницу (нацију), али савремени аутори упозоравају (Nussbaum, 2006) да је таква оријентација једнострана. Потребно је бринути се и за развој других способности које су једнако значајне за развој личности и за развој друштва. Такве способности су повезане са хуманистичким наукама и уметношћу. Између осталог то су способности да се критички мисли, способности да се трансцендентира локална лојалност и упућује људе да мисле као «грађани света» (Nussbaum, str. 74.). Да би се постигли ови циљеви треба пажљиво уравнотежити садржаје ове две веома значајне области: Научно-технолошке и хуманистичке и уметничке. Образовање засновано на профитабилности води до стварања «технолошког човека» и то до тачке која прети демократском животу. Не смемо заборавити (или их потискивати) на садржаје који ће култивисати људска бића, бар у оној мери каква се пажња обраћа производњи нових машина. Ако се не инсистира на великој значајности хуманистичких наука и уметности, које не стварају новац, оне ће нестати, а тиме ће наш свет и живот појединца и друштвених група постати сиромашнији.

Оживотворење филозофије доживотног учења и образовања биће успешније ако би политика образовања помагала одржавање и проширивање отвореног и разноврсног, самоусмераваног учења (посебно одраслих ученика/студената). Стварање других услова, различитих од оних које је досада пружао традиционални систем образовања, омогућавало би се одраслим ученицима да воде њихово учење у складу са потребама и интересима. То се посебно односи на високошколско образовање, како на основном нивоу, тако и у континуираном професионалном образовању и усавршавању. У нашој друштвеној средини студенти се још увек третирају као «велика деца» иако је таква пракса

напуштена на многим савременим универзитетима. За спровођење целовите образовне политике од посебног су значаја формулисање циљева учења, избор места за учење и избор материјалних ресурса за учење. Одређивање уџбеника из којих студенти треба да студирају и одређивање колико страница студент мора да прочита не значи ништа друго до свођење студирања на ниво средње школе.

Већину избора за учење до сада је прописивала држава, а то је одбијало (посебно одрасле) да учествују у класично-школским облицима учења. Код одраслих је потребно развијати комплексни сет компетенција које они могу да усмеравају као што су, на пример, дефинисање циљева учења са могућношћу да и они процењују и просуђују да ли су циљеви постигнути, планирање активности учења, предвиђање последица постизања или непостизања обавеза учења, дефинисање критеријума помоћу којих ученик/студент може да процењује о његовом успеху у учењу и на крају пропитавање прошлог искуства учења. Читава организација учења (посебно одраслих) треба да охрабрује и потстиче даље учење појединаца, да развија културу учења, после завршетка појединих образовних активности и то не само у подручју личног и јавног интереса, већ знатно шире него што то обећава образовна установа. Од појединаца који су усвојили филозофију континуираног образовања очекује се да ту филозофију промовишу и код других како би се већина учења наставила и ван класичних образовних установа. Да би се то десило учење и образовање (по својој организацији) треба да буде хетерогено, диференцирано и децентрализовано до нивоа локалне заједнице. Локална заједница треба да постане средиште за учење, посебно оно намењено одраслим ученицима. Јавна (државна) образовна политика треба да идентификује и помаже све прилике за учење оних који су најмање обухваћени, најмање компетентни у планирању, организацији и евалуацији њиховог властитог учења. За ове подухвате биће потребни нови кадрови и континуирано образовање и усавршавање постојећих. За остваривање ове политике биће потребни и финансијски ресурси и њихова правичнија расподела, јер се брига за трошкове учења и образовања не може пренети на ове категорије становништва. Тржишна филозофија не може бити примењена на ове категорије становништва (сиромашне, непривилеговане, недовољно образоване). Произилази да јавна (државна) политика образовања не треба да буде неутрална и неинтервентна. Подизање општег нивоа образовања и културе један је од услова за потпуније остваривање филозофије о доживотном образовању и учењу. Јаз у образовању у многим друштвеним заједницама (па и у нашој) је много већи него што је јаз у расподели добара.

Филозофија доживотног учења и образовања има вертикалне и хоризонталне димензије. Ако повучемо вертикалну линију, на пример, на једној страни при дну те линије су млади, а на врху те линије су старији. Таква вертикална линија означава учење у току читавог живота. Хоризонтална димензија која дели вертикалну линију на два дела означава учење широм живота (*lifewide*) у циљаном друштву учења. Претпоставља се да ће у друштву учења бити равноправна расподела средстава. Ученици ће бити у стању да «пливају» напред и натраг осигуравајући образовање данас у школским установама, а сутра у андрагошким облицима учења. Нагласак неће, како каже Бошије бити на томе где ученик добија образовање, већ на томе шта учи (Boshier, 2005, str. 374). У том погледу веома је збуњујуће говорити о формалном и неформалном учењу које сусрећемо и у нашој литератури. Не постоје такве ствари као што је формално и неформално учење. Ову класификацију поједину аутори некритички су прихватили од америчког аутора Кумбса коју је он изнео у делу Светска криза образовања (Coombs, 1970). Он је поделио образовни систем на 3 дела: формално образовање, неформално образовање и тзв. информално образовање. Деоба нема ни логичку ни професионалну утемељеност. Суштина ове деобе састоји се у томе да се формално образовање односи на младу генерацију и образовање у установама које води до званично признатих диплома и сведочанстава; неформално образовање обухвата образовање одраслих, а информално образовање односи се на структурирање слободног учења. У САД коришћење термина «неформално образовање» је нестало, али се задржало на црном континенту у програмима које је финансирала Светска банка, и односило се на описмењавање. То је једини резултат парадигме «неформалног образовања». Биљка је увенула у месту настанка, али се још одржава тамо где је трансплантирана.

У андрагошкој и социолошкој литератури развила се парадигма глобалног учења. Она подразумева да ћемо морати учити на изворима других култура и цивилизација. Учење може помоћи човеку да потпуније разуме друге људе, културе и цивилизације, да промишљено управља проблемима који се умножавају. Потребно је ново учење како да се носимо са новим изазовима, тензијама, опасностима, како да успешније користимо нове технологије, овладамо новим начинима производње, како да разумемо нова схватања света. О томе одлучују одрасли и зато тако учење треба првенствено њима да буде намењено. Учење нам може помоћи да извршавамо обавезе на различитим нивоима за добробит садашњих и будућих генерација.

Историјске и компаративне димензије доживотног учења

Идеје о доживотном учењу имају дубоке корене у развоју људског друштва. Са научног становишта било би штетно то превиђати. Учење и образовање (посебно одраслих) старо је колико и човеково друштво. Оно је увек било саставни део човекове активности и тежње за сазнавањем. Зато је потребно успоставити једну историјску вертикалу андрагошких идеја која је у класичним уџбеницима историје педагогије превиђана или занемаривана, а у најбољим случајевима исказивана као историја педагошких идеја. Разуме се да постоји опасност од механичког преношења савремених схватања на даљу или ближу историју андрагошких идеја. Истраживачи треба да су свесни ове опасности. За проучавање идеја о доживотном учењу време је значајна категорија. То из простог разлога што је битно утврдити које су се идеје о доживотном учењу и образовању јављале и какав је био ток њиховог развоја, прихватања или одбијања у одређеним историјским епохама или срединама. Теза да је учење и образовање одраслих као посебна људска активност произашла из педагошке активности историјски није тачна и не може се прихватити без критичког промишљања. Историја андрагошких идеја (мислећи на концепцију, установе и праксу) показује да су се у античкој Грчкој и јеврејском културном кругу јавиле прво андрагошке установе и други облици образовних активности. Школе за образовање деце јавиле су се знатно касније (три века касније), јер је породица била оквир за васпитање деце.

Цивилизација античке Грчке изнедила је бројне андрагошке идеје у смислу праксе, установе и концепција, па и идеју о доживотном учењу. Развијена филозофска мисао, богата и динамична културна активност била је превасходно усмерена одраслима. Филозофска мисао у античкој Грчкој афирмисала је идеју о доживотном учењу и образовању. На тој идеји обликован је систем учења и образовања који обухвата све периоде човековог живота. Идеје о учењу и образовању одраслих у цивилизацији античке Грчке нису хомогене, већ имају своје фазе (периоде) развоја. Хомер је битно утицао на учење и образовање Грка свих времена. Одрасли у Атини учили су и образовали се путем говорне речи. Облици су били различити. Софисти су били први андрагошки практичари. Они су тврдили да могу поучавати људе било којој врсти знања. Од таквог рада створили су професију. Били су популаризатори науке и културе. Развијали су и унапређивали говорништво. Говорна реч имала је примат. Она је била «и мач и штит».

Сократ је својим идејама и практичном активношћу извршио знатан утицај на грчко образовање одраслих. Неки аутори (Grattan,

1955) који су се бавили реконструкцијом андрагошких идеја називају Сократа највећим васпитачем свих времена. Посебан допринос андрагошким идејама Сократ је дао својим методама које је користио у практичном образовном раду. Особен допринос идејама о учењу и образовању одраслих дали су Платон и Аристотел. Платонова Академија и Аристотелов Ликеј су биле установе за образовање одраслих. Корене многих проблема образовања можемо наћи у мисаоном опусу ових великих мислилаца: о доживотном образовању, образовним потребама, избору садржаја, методама итд.

Римска цивилизација развијала се и била под утицајем грчке културе и цивилизације. У андрагошкој пракси античког Рима посебан значај имале су школе за припремање говорника. То су биле професионалне школе на високошколском нивоу. Образовање и учење одраслих у античком Риму мора се сагледавати у ширем културном контексту. Ако се изузму школе ретора оно је било оријентисано поглавито ка културним облицима: библиотеке, читаонице, јавна купатила, драме, комедије, форуми итд. За унапређење римског образовања и културе посебан значај имају Цицерон, Сенека и Квинтилијан.

У јеврејској античкој цивилизацији настао је читав систем облика учења и образовања одраслих. Тај систем је неколико векова егзистирао пре него што је обликован систем образовања младих. Јављају се домови окупљања, домови састајања, богомоље назване синагоге. Синагоге су биле средишта за учење, постојала су и приватна састајања, форуми, па и куће (домови). Учење је било начин живота и молитве. Значи то није била само интелектуална активност већ и религијско искуство. Током времена настају и друге установе за учење одраслих: училиште, школе, академије. Јавило се и ванредно учење које је одраслима омогућавало смењивање рада и учења. У јеврејској култури изузетно се ценило учење и учени људи (учитељи, рабини, мудраци). Људи су се са поштовањем односили према учењу. У јеврејској културној баштини налазимо драгоцену дидактичко-методичку наслеђе и решења која су сачувала своју актуелност до нашег времена. Позната дидактичка правила: од простог ка сложеном, од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом формулисана су у јеврејској андрагошкој пракси још пре нове ере. Учење јњ било не само цењена већ и обавезна активност. Према онима који нису учили односили су се са омаловажавањем које је ишло до презрења.

У средњем веку, дугом периоду европске цивилизације, духовни развој био је лаган и успорен. Њега обележава хришћанство као идеологија и религија. Оно се укоревљивало и учвршћивало неколико векова. Учење и образовање били су фактор у преобраћању одраслих у хришћанску веру. Цркве и манастири постају центри образовања, кул-

туре и науке. Прве школе које је основало хришћанство биле су намењенџ одраслима. Школе за децу јавиће се знатно касније. Црква је утицала на појаву универзитета који означавају нову фазу у развоју европске цивилизације. Универзитети у правом смислу били су андрагошке установе. У области образовања и културе и духовног живота уопште јављају се нова струјања и покрети међу којима су најзначајнији хуманизам и ренесанса. У каснијем средњем веку зачињу се световни облици образовања одраслих. Уводи се обавезно основно образовање. Нов начин производње, развој трговине, проналазак нових путева и открића нових географских простора означавали су да је средњовековна епоха неповратно прошла.

Нови век је дуг период у развоју цивилизације. Он не наступа у исто време у свим земљама. То зависи од економских и научних промена, од степена развоја технике, као и од времена настанка нових друштвених снага (средње класе) које су изнедриле, потстицале и убрзавале промене. Промене су неминовно биле скопчане са учењем и образовањем. Основна обележја новог века су научна открића, проналасци и динамични развој науке. Економски и друштвени развитак, као и развитак у науци, филозофији и уметности били су погодно тле за развитак андрагошке праксе у новом веку. Таква пракса била је различитог интензитета у разним земљама Европе. Какве је облике таква пракса добијала најбоље се може видети на примеру Велике Британије и Француске као две најразвијеније земље епохе коју означавамо као нови век. Простор нам не дозвољава да такву праксу описујемо и анализирамо. То смо урадили у неким нашим ранијим студијама (Савићевић, 2000). Овде само напомињемо да су идеје о доживотном учењу и образовању које је изложио Коменски темељ конституисања андрагоге као науке. Његове мисли о могућностима, потребама и организацији учења и образовања одраслих су такве природе и значаја да се он са правом може сматрати претечом савремене андрагогије. Те мисли није изложио у Великој дидактици, већ у Пампедији чији је рукопис пронашао један чешки слависта тек 1934. године. У Пампедији Коменски разрађује филозофију доживотног образовања и једнаке оквире одређује човеку и за живот и за учење. Према схватањима Коменског није довољно рећи никада није касно за учење, већ да треба схватити да је «свако доба одређено за живот и за учење» (Vybrane Spisy... 1966). Коменски за учење и образовање одраслих захтева посебне облике, посебне садржаје, посебне уџбенике и посебне наставнике, што традиционална педагошка мисао превиђа и игнорише.

Процес распадања феудалног друштва битно је утицао на учење и образовање одраслих. Настају миграције становништва, повећава се број градске сиротиње. Неписмени и полуписмени произвођач, није

успешно могао обављати своје послове. Индустриска револуција довела је до потребе стручног образовања одраслих. Образованији радници допринели су умножавању капитала. Јављају се нове андрагошке установе: механички институти, народни и раднички колеџи, универзитетске екстензе, удружења за образовање радника, образовни сетлементи (насеобине) итд. Читав XVIII и XIX век протекао је у знаку основања и учвршћивања установа за учење и образовање одраслих. У XX веку образовање одраслих израста у светски образовни покрет. Оснива се Светско удружење за образовање одраслих које промовише идеју о доживотном учењу. Јављају се идеје о научној мисли и дисциплини која проучава ове процесе и праксу. Са Торндајком почињу експериментална истраживања о могућностима учења одраслих. Зачињу се компаративна андрагошка истраживања.

Друга половина XX века означава нов продор у обликовању мисли о доживотном образовању. Кључну улогу у томе имале су три међународне организације: UNESCO, OECD и Европски савет. То су биле организације држава и битно су утицале на земље чланице. Био сам у прилици да дуже времена пратим њихов рад учествујући у појединим њиховим активностима. У другој половини XX века у оквиру ових организација настале су три концепције: у оквиру UNESCO-а доживотно учење и образовање, у оквиру OECD-а повратно образовање, а у оквиру Европског савета перманентно образовање. Упоређивање ова три модела (парадигме) образовања показују да поред специфичности међу њима има доста сличности. Специфичности произилазе из особености филозофских основа као подлоге овим парадигмама. У неким земљама побројени термини често су коришћени као синоними или као појмови са другачијим значењем. Језичка припадност свакако је дала свој печат особеном коришћењу ових термина. У енглеском језику користио се термин «доживотно образовање», а у француском језику «перманентно образовање».

Идеја доживотног учења и образовања била је најраспрострањенија у оним круговима који су се теоријски бавили проблемима образовања одраслих. То се најпотпуније испољило на светској конференцији UNESCO-а о образовању одраслих одржане у Монтреалу 1960. године. Кључни и значајни закључак те конференције јесте предлог владама чланица UNESCO-а да се образовање одраслих укључи у структуру образовног система сваке земље. Оживотворење филозофије о доживотном образовању најпре је почело у подручју образовања одраслих. Други значајни закључак био је захтев да се школа «отвори» према спољном свету. UNESCO је читаву деценију у земљама чланицама ширио идеје о доживотном образовању. У оквиру UNESCO-а основана је Међународна комисија за развој образовања. Резултат рада

комисије био је Форов извештај (Faure, 1972) у коме су постављене филозофске основе доживотног учења и образовања и означене стратегије за оживотворење (имплементацију) такве филозофије. Сматрало се да је то замисао (концепт), главни водећи принцип (master guiding principle) којим треба да се руководи свака земља у реформи образовања. UNESCO-во схватање доживотног образовања проистиче (извире) из хуманистичке филозофије човека. У расправама о доживотном образовању у оквиру идеја UNESCO-а искристалисала су се четири кључна принципа: основне хуманистичке вредности, развој демократије као циљ образовања, размишљање о образовању на глобалан начин и хоризонтална и вертикална интеграција образовања. У основи хуманистичке филозофије образовања коју је промовисао UNESCO су, пре свега, ови мотиви: 1) право да се свака особа развије као индивидуа и да са развојем друштва унапређује људски развој; 2) потреба да се људи адаптирају на сталне захтеве промена, а посебно промена у производњи које намеће радни живот. Хуманистичка филозофија човека успољава се у настојању да «човек постане свој», да развије интелектуалне, емоционалне и моралне потенцијалности путем његовог самоиспуњавања и саморазвоја. Томе се додаје потреба хуманизације науке и коришћења технологије и отпора према људском угњетавању.

Идеја доживотног учења и образовања UNESCO-а треба да доведе до «деформализације» школе, да се створи један «отворени» систем који ће омогућити већу индивидуалну слободу што се тиче програма и избора садржаја. Монолитна оријентација према школи треба да буде напуштена и створен диференцирани систем образовних установа у коме је школа само један део.

Хуманистичка филозофија образовања изражава се у ставу да учење и образовање припада свим људима. Залагање за демократизацију образовања заснива се на овом ставу. Међутим UNESCO-ва концепција није успела да разради и разјасни појмове равноправности и демократије у подручју образовања. У праву је фински аутор Аланен у тврдњи са демократизација значи идентификовање најмање четири циља на различитим нивоима:

1. једнаке могућности учења;
2. унутрашњу демократизацију образовних установа;
3. демократизацију друштва као целине;
4. имплементацију принципа глобалне једнакости (Alanen, 1982, str. 8).

Идеја о једнаким могућностима односила се на залагање да доживотно образовање елиминише елитистичку природу образовања, али ова идеја била је утопијска и сувише оптимистичка. Сама критика

традиционалних школских установа као инструмената селекције није била довољна да се остваре равноправне могућности образовања. Форов извештај био је усмерен на равноправност унутар образовног система, запостављајући социјалне оквире у којима такав систем остварује своје задатке. Једнак приступ образовању није довољан услов за правичност у образовању. Стварна равноправност захтева и једнаке шансе за успех. У извештају Форове комисије не прихвата се меритократско изједначавање и тумачење, према коме је школа заснована на једнакој селекцији људи, а успех зависи од основних потенцијалних способности (исти извор, стр. 8).

У Форовом извештају поставља се кључно питање: може ли образовање да промени друштво? Извештај Фора јасно истиче да друштва која су заснована на неправди нису у стању да развију (обликују) демократски систем образовања (Faure, 1972, str. 97).

UNESCO-ва концепција доживотног образовања изложена у Извештају Фора била је подвргнута критичким опсервацијама аутора у неколико земаља. Оштрица критике била је усмерена на уопштену теоријску интерпретацију без конкретних примера за њихово остваривање. Најозбиљнија критика састојала се у томе што су избегавани фундаментални социјални проблеми, а пренаглашаван утопизам, идеализам и сувишни оптимизам. По страни су остали политички, економски и други аспекти социјалне стварности. Није узета у обзир класна структура друштва и конфликтни интереси који у њему владају. Критици је био подвргнут и идеализовани концепт човека.

Седамдесетих година XX века у оквиру OECD-а радило се на пројекту «Повратно образовање». Иницијатор је била Шведска. Швеђани нису били задовољни и одушевљени француским термином *éducation permanente*, неодређеним, недовољно јасним и по садржини која се њиме обухвата, ужим од термина повратно образовање. Швеђани су француску концепцију перманентног образовања схватили како се оно схватало у Северној Америци, као даље образовање, усавршавање, освежавање знања, што је, разуме се, веома уско. Швеђани су сматрали повратно образовање као шири појам и да се оно односи на читав систем образовања. После расправа у оквиру OECD-а Швеђани су модификовали своје првобитно схватање повратног образовања.

Повратно образовање одређује се као стратегија образовања, пут, могућност у остваривању филозофије доживотног образовања (Савићевић, 1975). То није систем или субсистем образовања. Оно не елиминише образовање одраслих, већ само омогућава да образовање одраслих оствари своје циљеве у сфери повезивања рада и образовања и смењивања рада и образовања. Своју филозофску оријентацију темељи на прожимању рада и образовања за разлику од UNESCO-а који о таквој

вези говори уопштено и на апстрактном нивоу. Повратно образовање залаже се за алтернацију рада и образовања, за комбинацију рада и образовања у току читавог радног века. Тај захтев подразумева реконструкцију традиционалног система образовања, измену његове организационе и садржинске структуре. Стратегија (концепција), посредно или непосредно односи се на све делове система образовања, иако ће те измене највише користити они који се убрајају у категорију одраслих. Према првобитном замислима, овим путем треба да се креће образовање, праћено променама које су нужне да би се целокупно образовање повезивало са радом и стицало у току читавог радног века човека.

Разрада стратегије повратног образовања у оквиру OECD-а имала је две фазе: 1) фазу разраде (разјашњавања) и 2) фазу конкретизације његове концептуалне основе. Једанаест земаља чланица OECD-а: Велика Британија, Француска, Холандија, СР Немачка, Ирска, Малта, Норвешка, Шведска, САД, Канада, Аустралија разрађивало је и обликовало националне стратегије повратног образовања. Њима се придружила и Међународна организација рада (ILO). Израђена је стратегија о повратном образовању у облику студије (Recurrent Education, 1973). Највећа корист од ових расправа и иницијатива била је усвајање законодавства у неколико земаља Европе о праву за одсуство за образовање са задржавањем свих привилегија из радног односа: зараде, пензионог и здравственог осигурања.

Компаративна истраживања показују да повратно образовање обилује различитим приступима и тумачењима што изазива праву терминолошку збрку. Не само што се појављују разлике међу ауторима из различитих земаља, већ су оне присутне и међу ауторима једне земље. Гледања на повратно образовање су разноврсна и крећу се од потпуног прихватања до потпуног одбијања. За неке ауторе повратно образовање се односи на високошколско образовање, а за друге то је само облик образовања одраслих. Расправе о повратном образовању добиле су међународне димензије. Настојало се да се пронађу најпогоднији путеви остваривања филозофије о доживотном образовању. И овај подухват међународних размера показује како је потребно време, социјални и економски услови да се једна парадигма обликује, прихвати или устали. После осамдесетих година XX века настају нове кризе: политичке, економске и социјалне, повећава се миграција образованих из мање развијених земаља у развијене земље тако да то има утицаја на концепцију (стратегију) повратног образовања. Ентузијазам у погледу образовања слаби, а у многим земљама потпуно замире.

Трећа парадигма (модел) која је имала утицаја на остваривање филозофије доживотног образовања зачала се у оквирима Европског

савета под називом перманентно образовање. На обликовање ове парадигме велики утицај имала је Француска. Под њеним утицајем у Савету Европе још 1967. године перманентно образовање усвојено је као «водећи принцип» рада у обликовању образовне политике. Циљ је био да се прошире мере како би се учењем обухватио читав човеков живот. Тај захтев се не разликује много од оног који је постављао UNESCO, али начини мишљења који су дошли до изражаја у оквиру Европског савета попримили су особене карактеристике, посебно оно мишљење које се односи на међусобну везу образовања и друштва. Водаће идеје дате су у виду: партиципације, глобализације и изједначавања прилика за учење.

Партиципација као модел мишљења у образовању усмерен је, пре свега, на индивидуу и њено учешће у учењу, њеном учешћу у доношењу одлука о учењу и активности које су повезане са учењем (обликовање програма, избор облика и метода учења). Ако образовање циља да створи независну личност партиципација треба да буде у основи свих облика образовања, почев још од раног детињства. Партиципација се не односи само на појединца, т.ј. на одговорност властитог рада, за избор садржаја, као и за евалуацију, већ се разматра и колективна партиципација која се односи на различите степене заједночког планирања учења и образовања.

Глобализација као појам има у моделу перманентног образовања посебно значење. Полази се од тезе да човеково деловање и функционисање у различитим областима има посебно обележје. Насупрот овим схватањима образовни системи пате од сегрегације која угрожава глобални развој. Образовање према глобализацији је у супротности са дезинтеграцијом и треба да отклони подељеност између општег и стручног образовања. На тај начин модел Европског савета приближава се захтевима UNESCO-а о вертикалној и хоризонталној интеграцији у образовању.

Изједначавање прилика за учење било је предмет широке дебате у оквиру Европског савета. У једнаком приступу образовању, истицало се, није довољан услов за изједначавање. Залагало се за позитивну дискриминацију са захтевом да се повећају извори за образовање усмерени на ученике који су због социјалне прошлости и других фактора прикраћени у учењу. Треба променити услове који проузрокују неравноправност у учењу и образовању.

Да би се настава динамизирала она мора бити индивидуализована почев од основног нивоа па даље. Овај захтев претпоставља ново организовање наставе, распоред центриран на предмете треба да буде замењен студијама планираним у вези са индивидуалним напредовањем. У том контексту вођење и саветовање треба да буде главни задатак

наставника. Униформни образовни програми истичу се као главна слабост традиционалног образовања. Инсистирање на индивидуализацији наставе никако не значи занемаривање групног рада.

И поред залагања која имају позитивне димензије модел Савета Европе постао је у сенци модела UNESCO-а и OECD-а. Сматра се да је један од разлога у томе што је ауторитет Европског савета у области образовања био много мањи. Други разлог је што је овај модел радикално био усмерен на саморегулацију у образовној заједници. Поједине земље Европе (посебно нордијске) нису прихватиле овај модел. Образовни принципи су извучени из главних идеја социо-културне анимације која је раширена у Француској. Главни актери у уобличавању овог модела били су француски теоретичари попут Шварца (В. Schwartz). И у моделу Европског савета има доста мисли утопијског карактера који се односе на садржаје, разграђивања предметне наставе, положаја наставника и ученика итд. Главна намера парадигме (модела) Европског савета била је да се искуство стечено у области образовања одраслих прошири на учење и образовање деце и омладине. То је механички и неплодотворан приступ, сличан оном приступу који жели да искуство у учењу деце и омладине пренесе на подручје учења и образовања одраслих занемарујући све особености учења одраслих (андрагошке, социјалне, биофизиолошке итд.).

Да погледамо сличности и разлике између три описана модела (парадигме). Сва три модела (које су обликовали UNESCO, OECD и Европски савет) у реформи образовања полазе од исте идеје: образовање у једном друштву мора се посматрати и развијати као целина, обухватајући све степене и облике доживотног учења. Са друге стране између ова три модела (парадигме) постоје разлике које се односе на филозофију образовања, вредности, сет циљева, приоритета итд. У напорима да се промене системи образовања сва три модела се залажу да се појача нагласак на развој образовања и учења одраслих, а да школа и њена делатност посвети већу пажњу обликовању културе доживотног учења. Сва три модела остала су на теоријском (понекад утопистичком) нивоу који недовољно узима у обзир социјалну стварност, антагонистичке интересе различитих група, различите филозофске и вредносне оријентације које путем образовања желе да остваре поједине друштвене структуре. Образовну политику обликују владајуће снаге сваког друштва и њихови интереси. Када се разматра образовна политика, па и филозофија доживотног образовања и учења морају се имати у виду друштвени и економски оквири у којима ће се таква филозофија остваривати. То је брана против утопизма и нереалних очекивања.

Нове парадигме у учењу и образовању

Последњих деценија XX века, компаративно посматрајући, десиле су се парадигматске промене, посебно у учењу и образовању одраслих. Те промене имале су знатно шире димензије и текле су у правцу преласка од образовања ка учењу. Ове промене предводиле су индустријски развијене земље, а главни иницијатор био је OECD. Деведесете године XX века су време када су ове промене највише дошле до изражаја и када развијене земље за своју подлогу у стратегијама и правцима промена узимају учење, а не образовање. OECD посебно форсира парадигму учења.

Ове парадигматске промене најпотпуније су дошле до изражаја на Петој конференцији о образовању одраслих коју је организовао UNESCO 1997. године у Хамбургу. Главна тема конференције била је «Учење одраслих-кључ за 21. век». Конференција је усвојила Декларацију о учењу одраслих. По својој природи то је социјално-политички и образовни манифест у коме се покушава да се осреди пут образовања одраслих у 21. веку. Изражава се уверење да човечанство своју бољу будућност може остварити путем учења (видети Declaration of the Fifth International conference on Adult Education).

Овим најновијим померањима нагласка од образовања на учење претходиле су расправе (посебно у андрагошкој литератури) још од краја педесетих година XX века. Те расправе имале су најширу основу у Северној Америци. Оне су битно утицале на интелектуална гигања у области образовања у Европи, па и у другим деловима света, посебно у Јапану. Доживотно учење као филозофија је главни циљ реконструкције образовања и усвајање нових стратегија његовог реформисања. Поједине земље усвајају стратегије које за своју подлогу имају филозофију доживотног образовања и учења: Велика Британија, Шведска, Холандија. Слична струјања примећују се и у Немачкој. У 1996. проглашена је Европска година доживотног образовања.

Веома је интересантно анализирати колико друштвене промене утичу на промене у научном и професионалном мишљењу. Како се тај процес догађао најбоље се може видети у земљама Источне Европе и у Руској федерацији. Источно-европске земље које су биле под утицајем совјетског педагошког мишљења избегавале су да у теоријским расправама помињу андрагогију, јер се сматрало да мисао о андрагогији припада «западном свету». Идеолошка ограниченост није им омогућавала да изађу из оквира традиционалног педагошког мишљења по коме је педагогија оквир за разматрање свих проблема образовања, па и образовања одраслих. Друштвене промене које су се десиле деведесетих година двадесетог века битно су допринеле да се промени однос према

андрагогији у низу земаља: Чешкој, Словачкој, Пољској, Мађарској. Али те промене најочигледније су у Руској федерацији у којој се напушта концепција педагогије као «интегралне», «свеобухватне» науке о образовању и васпитању. Андрагогија се сада дефинише као «аутономна наука о учењу одраслих и као подручје студија у високошколском образовању» (S. I. Zmeyov, 2006, str. 1). Десиле су се и друге промене значајне за образовање и учење. Академија педагошких наука мења свој назив у Академију образовања, што упућује на закључак о потреби интердисциплинарног проучавања учења и образовања. Педагогија, разуме се, има своје место, али и омеђено подручје истраживања. У руској периодици све више се говори о наукама о образовању (у множини) које имају своје место и своје истраживачке задатке што се тиче подручја образовања и учења.

У току последње деценије у Руској федерацији нагло је интензиван истраживачки рад у андрагогији (теоријски, историјски, компаративни и емпиријски). Одбрањено је више докторских дисертација из области андрагогије. Настале су нове студије о различитим проблемима андрагогије, а на универзитетима формирано 15 катедара за андрагогију (исти извор, стр. 7). Андрагошке студије постају све значајније у образовању различите врсте стручњака. Подаци говоре да је данас у Русији андрагогија укључена у програме многих високошколских установа, посебно у програме припремања педагога, менаџера, особља за бизнис и финансије, лекара, наставног особља и особља које ради на запошљавању. Садржаји андрагогије претстављају значајан део програма за обучавање и континуирано образовање медицинског високошколског образовања Московске медицинске академије Сеченов. Образовање андрагога у Руској федерацији заснива се на државним професионалним стандардима које воде до Б. А. и М. А. (магистра) у образовању. Стандарди претстављају скуп одређених вештина, знања, способности и квалитета које се траже од андрагога као минимум обучавања који је потребан за успешно остваривање функција васпитача одраслих који поседују високошколско образовање (исто, стр. 7). Овакав приступ андрагогији као релативно аутономној науци и андрагошком образовању олакшаће остваривање филозофије о доживотном образовању у Руској федерацији.

Какв су утицај имале ове парадигматске промене на традиционалну педагошку мисао? Тај утицај је био минималан, а у неким земљама (па и у нашој) дошло је до замене теза чија се суштина изражава у тврдњи да пошто је прихваћена филозофија о доживотном образовању «нестале» су разлике између учења и образовања деце и учења и образовања одраслих. У нашој земљи за последњих 15 година елиминисано је (намерно или ненамерно) андрагошко образовање на

високошколским установама које припремају друге професије. Укинута је студирање андрагогије на Филолошком факултету у Београду (Одсеку за библиотекарство), на Факултету политичких наука, на Вишој медицинској школи, а на Факултету Организационих наука андрагогија је преименована у два предмета: Развој и образовање и Развој људских ресурса (ХРД). Андрагошко образовање будућих наставничких кандидата на Филозофском факултету у Београду је укинута. У најбољем случају андрагогија је на неким учитељским факултетима уврштена као изборни предмет, иако је у плановима ранијих педагошких академија то био обавезан предмет. Од како постоји професија учитеља никада није било да се они нису упознавали са проблемом учења и образовања одраслих. Лако је елиминисати оно што је створено, много је теже стварати ново. Оваквим односом према андрагогији и андрагошком образовању на високошколским установама нећемо се приближити напорима у остваривању филозофије доживотног учења и образовања. Било би добро да се они који се баве истраживањем и професионалним радом у области образовања и учења суоче са овим проблемима, а не сада их заобилазе или игноришу.

Препреке у остваривању филозофије доживотног учења и образовања

Доживотно учење у свим социјалним срединама (па и у нашој) захтева много више него што је размишљање о образовним системима и њиховој реконструкцији. У многим срединама (па и у нашој) не обраћа се пажња на социјалне димензије учења. «Грабљиви капитализам» (термин сам први пут сусрео код познатог андрагошког теоретичара Бошића) износи образовање на «отворено тржиште». Ако ученик/студент не користи предност расположивих прилика које му се на «тржишту» пружају онда је то његова властита грешка. И, како каже Бошић, лакше је окривити жртву него превладати структуралне и социјалне баријере у учењу (Boshier, 2005, str. 375).

Компаративна истраживања у другим социјалним срединама показују да се социјално-класни јаз посебно у високошколском образовању знатно продубљује. Могу се навести више примера који то показују. У мају ове године у Индији су изашли студенти на улице из богатих породица, припадници виших каста да протестују да би осујетили план да се на универзитетима додели више места за оне из сиромашних породица. Отпор кампањама социјалног изједначавања није ограничен само на Индију. Када је највиша школа Француске, Grand Ecole-alma mater, председника Француске и председника владе, почела да даје повољнији третман сиромашним студентима, дошло је до

протеста виших класа. У Британији постоји страх према напорима и намерама да се регрутује више студената из државних школа, јер ће се на тај начин срушити њихове «куле од слонове кости» (Foroohar, 2006, str. 56). Класни јаз се повећава и у САД. Разлози су: државна контрола система која вештачки ограничава број универзитетских места, процедуре пријема које фаворизују приватно образовање, смањење финансијске помоћи и опадање јавних (државних) средњих школа (исто, стр. 57). У САД проценат студената чије породице зарађују више од 150.000 долара годишње стално се деценијама повећава да износи 17%, док проценат оних са породичним приходима до 49.000 долара годишње опада. У једној студији из 2003. године спроведеној на 149 најелитнијих колеца у САД каже се да 3% студената долази из сиромашних породица, а 73% из најбогатијих (исто, стр. 57). Сматра се да је класна подела најистакнутија у Европској унији. Иако постоје покушаји да се таква неравнотежа измени постоји страх да ће пријем студената из сиромашних породица снизити квалитет образовања а тиме и компетитивност нације.

Било би интересантно истраживањима утврдити како се овај модел мишљења угњездује у нашем културном кругу. Студентске демонстрације јавно су тражиле смањење школарине и испуњавања обавеза државе која је такве обавезе преузела. У нашој земљи јављају се високошколске установе приватног типа. Ничу као печурке високошколске установе менаџерског типа, па чак и оног интернационалног, под изговором да припремају «кадрове за Европу». Нико се не брине како се наш капитал прелива у друге богатије земље. Свака разборита образовна политика мора да рачуна са оваквим баријерама и да прописима и другим регулацијама не ограничава остваривање филозофије доживотног учења и образовања.

Под доживотним учењем и образовањем подразумевамо компоненту хуманистичке филозофије. То није систем, нити метод организације, већ мисао која треба да прожима све нивое учења и образовања, програме и организацију на путу стварања друштва учења. Нема ваљаних разлога да се учење дели од образовања. Срж сваког образовања је учење. Деоба може бити само на апстрактном нивоу.

У нашем окружењу свако се разуме у образовање и о њему доноси неопозиви суд. Најмање се чују они којима је учење и образовање подручје научног и професионалног рада. Онима који све знају о учењу и образовању поучан би био савет древног рабина: «Научи се да кажеш: не знам» (Goldberg, Rajmer, 2005, str. 281). Доживотно учење и образовање није само одговорност Министарства просвете, већ је то одговорност и других министарстава (здравља, економије, заштите животне средине, науке, културе, социјалног старања итд.). То је одговорност

привреде и њених асоцијација и широке мреже различитих других установа и организација. Потребан је савез различитих снага и тело које би на државном нивоу координирало напоре свих како би се наше друштво постепено кретало ка «друштву учења». Помак би био учињен ако би образовна политика помогла одржавање и проширивање отвореног, разноврсног и самоусмеравањег учења. Ако се не испуњавају циљеви доживотног образовања и учења неће моћи да се ствара демократско друштво.

Белешке

1. J. Dewez (1911), Comparasion, u: Monroe, P. (ed), A Ciclopedia of Education, Vol. Two, The Macmilan, New York.
2. M. Nussbom (2006), Teaching Humanity, Newsweek, August 10, 2006.
3. R. Boshier (2005), Lifelong Learning, u: M. Engelson (ed.), International Encyclopedia of Adult Education, Macmilan, New York.
4. Ph. H. Combs (1970), What is Educational Planning?, UNESCO, Paris.
5. C. H. Grattan (1955), In Quest of Knowledge, Association Press, New York.
6. D. Savićević (2000), Koreni i razvoj andragoških ideja, IPA, Beograd.
7. J. A. Komensky (1966), Vybrane Spisy..., Statni Pedagogicke nakladatelstvi, Praha.
8. E. Faure, et al (1972), Learning to be, UNESCO, Paris.
9. A. Alanen (1982), Lifelong Education, Permanent Education, Recurrent Education, Adult Education in Finland, No. 2, 1982.
10. D. Savićević (1975), Povratno obrazovanje, BIGZ, beograd.
11. Recurent Education: A Strategy for Lifelong Learning (1973) OECD, Paris.
12. Declaration of the Fifth International Conference on Adult Education (1997), UNESCO, Paris
13. S. I. Zmeyov (2006), Andragogy and Adult Education training in Russia : Actual state and trends, SICHAЕ, Bamberg, Germany.
14. R. Foroohar (2006), This Ramport is Rising, Newsweek, August 10, 2006.
15. D. Dž. Goldberg, Dž. D. Rajner (2003), Jevreji – istorija i religija, Clio, Beograd.

Dušan Savićević

LIFE-LONG LEARNING AND EDUCATION – THE FOUNDATION OF EDUCATIONAL POLICY

Summary: Learning is a factor which can help in overcoming crises and solving problems which individuals and society face. Learning is a part of all of us and it includes all the people without their previous educational level. It is the basis of the changes. Educational policy of the society must be treated as a whole. Educational policy means the set of measures held by the Government and its educational institutions. Educational policy in our country must be relieved from “infantile” approach in material, stuff and space sense.

In contemporary world, knowledge is regarded as a special form of value. At the moment, our cultural context is far away from philosophy of life-long education. This leads to tension between two segments of education: education of children and the young and education of adults. Problems appear considering comparison of the state in our country and the state in other social surroundings. It is necessary to stick to scientific principles and comparisons. Problems occur considering the choice of the contents, forms and ways of learning and education, relations between pupils/students and teachers. In many higher education institutions students are treated as “big children”.

Ideas of life-long long learning have deep roots in development of human society. It is necessary to put a historical line in development of human society and learning. There are new paradigms in the second half of the 20th century. The important one is telling about the transition from education to learning. Comparative studies show how social changes influence changes in scientific and professional thinking. Sciences of education should be acquainted with new influences and to apply to new verification and abandoning some beliefs, principles and theories.

Fulfilment of philosophy of life-long education and learning in the world (and in our country), as comparative research shows, there are many obstacles and difficulties. Most of them are of social-class origin.

Life-long learning and education means thought (philosophy) which should thread all levels of education and learning. There is no reason for learning to be separated from education. The basis of each education is learning. Divisions are only possible on abstract level.

Key words: philosophy of education, educational policy, learning and education, wholeness of educational policy, scientific approach of learning and education.

Станоје Ивановић,
редовни професор Учитељског факултета
Београд

ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА

Резиме: *Системске промене у друштву које се одвијају у оквиру постосоцијалистичке транзиције и изградње грађанског друштвава утичу на промене у образовању и на карактеристике реформе образовања. То се односи како на одређивање циљева и функције образовања, на организацију и услове образовања, тако и на васпитно деловање школе.*

У раду се разматрају актуелне промене у систему образовања које потврђују повезаност са друштвено-политичким и економским променама. Посебну пажњу заслужују стратегија или концепција реформе образовања, реформа стручног образовања и пораст неједнакости у образовању, као и промена односа у образовању у оквиру либерализације друштва. Транзиција образовања обухвата и увођење новина у складу са захтевима европских интеграција, али и различите облике рационализације у образовању. Сагледавање ових промена има теоријски и практични значај за развој образовања у нашој земљи.

1. Стратегија реформе образовања

Реформа образовања у условима друштвене транзиције подређена је циљевима ових промена. Друштвена транзиција (transitio – прелазак из једног сталежа у други, прелаз из једног друштвеног стања у друго) означава скуп системских мера за успостављање грађанског друштвеног система. То је еуфемизам за низ друштвених промена које се спроводе у свим областима друштвеног живота, од приватизације друштвеног богатства и успостављања либералне тржишне економије, до ширења грађанских друштвених вредности и редукције социјалних функција државе. Последице ових промена су противуречне: у стварању нове социјалне структуре, поремећајима производних процеса, повећању незапослености и сиромаштва, погоршању социјалног стандарда

људи, мењању вредносног система друштва и тд. Промене у образовању представљају реализацију транзиционих захтева у самом образовању, али и прилагођавање школског система у пружању подршке транзицији друштва.

Реформа образовања, одређивање стратешких циљева промена, њихова операционализација и остваривање, зависе од више елемената:

1. Каква је теоријска и стратешка основа промена, који друштвени и развојни приоритети одређују промене у образовању;
2. Који су циљеви и захтеви реформе образовања и какво место у њима имају интереси појединих друштвених група, потребе појединца, заштита националних вредности, потребе социјалног живота;
3. Која су подручја промена у којима се реформа образовања одвија;
4. Ко су носиоци и реализатори промена и који степен друштвене сагласности постоји о њој.

Разматрање реформе образовања у транзицији са становишта ових елемената треба да покаже које су карактеристике стратешких опредељења реформе, које су одлике и донети промена у систему образовања.

Политичке промене извршене крајем 2000. године у нашој земљи утицале су на спровођење друштвене транзиције у свим областима, па и у области образовања. Могло се очекивати да економске, друштвене и политичке промене утичу на реформу образовања. Измењене потребе за радном снагом појединим секторима рада, деструкција масовних фабричких индустријских система, приватизација производње и други економски процеси, изменили су структуру образовних профила које образовни систем треба да ствара. Технолошки развој на коме се заснива савремена производња и других облици рада, са своје стране, намећу потребу модернизације образовања које ће пружати савремена знања неопходна убрзаном развоју друштва. Социјални, национални, културолошки и хуманистички разлози са своје стране представљају окосницу реформе образовања како би се обновили демократске вредности, афирмисали демократски процеси и појачала позиција појединца у друштву и заштитиле националне друштвене вредности.

Међутим, промене у образовању започете 2001. године, најпре у саставу Министарства просвете, а затим у руководству свих образовних установа, имале су неколико општих циљева:

- раскид са претходним системом образовања и његовим наслеђем,

- реконструкције система образовања у складу са економским и политичким променама,
- реформа система финансирања образовања,
- укључивање невладиних организација у спровођење образовне политике.

Стратешка опредељења реформе образовања изражена у документима Министарства просвете и спорта (Квалитетно образовање за све, 2002.), заснивају се на политичким интересима самих актера и анонимних група које су их креирале, а не на реалним друштвеним условима и научним сазнањима о развоју образовања. У основи ових опредељења налазе се принципи либералистичког развоја друштва.¹

Елементи реформе система изложени су у неколико докумената где спадају налази експерата међународних организација и програмски материјали Министарства просвете и спорта. Општи услови реформисаног система образовања обухватају „формирање и развој генеративних и трансферних знања, вештина, мишљења, ефикасне комуникације и решавања проблема; стицање животних вештина и функционалне писмености, неопходних у савременом информативном друштву и развој система вредности у којем се негују највреднији елементи традиције, уважава различитост и поштује правичност, људска и дечја права, подстиче и оспособљава за критички однос према друштвеног стварности, као и за личну аутономију“ (Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, стр. 8-9). Смисао образовног процеса у овом документу своди се на формирање одређених знања, вештина, способности, ставова, вредности и образаца понашања.

У Закону о основама система образовања и васпитања садржани су циљеви и задаци образовања и васпитања који су релативно уопштени и односе се на одређене аспекте образовања и на одређене способности младих.

На стицање знања и развој способности односе се циљеви: „развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе; „оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и доживотног учења“. На развој лич-

¹ Либерализам се схвата као „доминантна идеологија западне демократије“ која се заснива на економских слободама, смањеним интервенцијама државе у јавни живот и људским правима и слободама, што доприноси развоју индивидуализма, рационалном и слободном избору и задовољавању личних интереса. Иако неки сматрају да либерализам изазива „посесивни индивидуализам“ (Макферсон, 1962.), он развија индивидуалну аутономију и веровање у владавину права и трајност грађанског друштва (Фукујама, 1992).

ности односе се циљеви: „подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика“, „оспособљавање за самостално доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот“, „развијање радозналости за културе традиционалних цркава и верских заједница“, „развијање и неговање другарства и пријатељства и подстицање индивидуалне одговорности“. На културне вредности подносе се циљеви: „развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина и етничких заједница“, „усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва“, „уважавање плурализма вредности и изградње сопствених система вредности“, „поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву“.

Као што се види, знање као општа основа образовања је занемарено, целовити развој личности је изостављен, а друштвени циљеви образовања су сведени на културне и грађанске вредности. На то се свде и циљеви васпитања.

Реформа стручног образовања се схвата са становишта тржишних потреба радне снаге. „Стварање људских ресурса“ и „улагање у људски капитал су део развојне политике друштва, а „образовање и адаптибилна радна снага“ је услов друштвене трансформације (Развој политичке и стратегије стручног образовања у Србији, 2005, стр. 6). Стручно образовање треба да „подржи друштвено-економски развој друштва, а појединцима омогући стицање знања, одржавање запошљивости, пуну социјалну партипацију лично самоиспуњење и укључивање у оштру конкуренцију“ (стр. 7).

Циљеви тако схваћеног стручног образовања свде се на „стицање знања, вештина и способности (компетенција) које су им потребне и довољне да би могли да обављају један или више сродних послова“ (Исто, стр. 9). Садржај таквог образовања „оријентисан је према захтевима тржишног рада“, односно омогућује оспособљеност за обављање послова, и „задовољава захтеве радног процеса у погледу знања, вештина и способности“. На тај начин програми стручног образовања су подређени захтевима рада и конкретних послова који имају прођу на тржишту рада.

Либерална концепција образовања нарочито долази до изражаја код настае – од израде програма до његове реализације и оцењивања. Настава се схвата као неоптерећујућа активност прилагођења интересовањима ученика, а програми флексибилна структура садржаја до које долазе сами наставници, а утврђују школе. Програми треба да пружају знања која „омогућавају стицање нових и даљу изградњу знања (гене-

ративна знања)“, која „могу да се примењују (трансферна знања) и која подстицајно делују на развој других способности и особина ученика (формативна знања)“. (Опште основе школског програма, 2002, стр. 11). Али је поента на процесу учења и активностима ученика, на њиховим искуствима и практичним способностима.

„Школски програм треба да буде обликован тако да кроз избор садржаја, метода, облика рада, активности ученика и наставника ученицима јасно покаже смисао, сврху и корист од учења и вредност стечених знања и умења, чиме се подстиче и развија мотивација и одговорног ученика за учење и образовање“ (Исто, стр. 12). Практична корист и примена су главни ослонци стицања знања.

Демократизација образовања и припрема за живот у грађанском друштву обухвата неколико реформских подухвата где спада укључивање свих заинтересованих субјеката у реформу образовања, афирмација вредности грађанског друштва, оспособљавање младих за учешће у друштвеним активностима, увођење грађанског васпитања и сл. То подразумева обезбеђивање нових знања и способности за „демократско грађанство“ (о колективном животу, институцијама, правним и политичким односима, људским правима, обавезама и сл). Она чине комплекс образовања за демократију и грађанско друштво које се реализује кроз посебан предмет, али и кроз друге активности у школи.

Увођење Грађанског васпитања, предмета који је намењен усвајању вредности грађанског друштва, представља подстицај да се идеолошке идеје капитализма и либарализма укључе у образовни процес. То је новина за образовање у транзицији, али је добила своје место у образовном систему како би допринела стварању „демократског грађанина“. образовање за демократију и грађанско друштво обухвата одређена знања о друштву, политици, грађанским правима, обавезама и слободама, али и одређене способности и вештине потребне свакодневном животу. Ако се погледа структура и садржај ових елемената, онда се може видети да је функција овог васпитања прилагођавање појединца друштвеном систему, учвршћивање вредности капиталистичког друштва и смањивање социјалних сукоба.

На осмишљене утицаје на Западу у припреми и спровођењу ове концепције (САД и неких других западних држава) указује и Н. Трнавац истичући да је стратегија тог утицаја „осмишљена ван и независно од интересовања наше државе или науке“ и да се одвија „кроз неколико линија“: преко инструктираних кадрова, намештањем припремљених модела реформе образовања, инсталирањем „експертских група“ и модела „без икакве теоријске подлоге или адаптације“, ниподаштавањем домаће педагошке традиције, материјалном подршком и финансирањем

активности и актера промена у образовању. (Трнавац, 2004, стр. 402-403.).

2. Реформа стручног образовања

Имајући у виду природу и карактеристике транзиционих процеса у друштву, најзначајније промене у образовању би требало да се изврше у стручном образовању. Економска делатност у измењеним условима зависи од стручне радне снаге и њене прилагођености областима рада и захтевима послова. Наслеђене слабости и недостаци средњег и високог школства су додатан разлог за радикалне промене на овим ступњевима образовања. Међутим, оне се одвијају споро и са противуречним показатељима.

2.1. Промене у средњем образовању

Доношењем стратешких докумената о развоју средњег образовања (2002.) и Закона о оснивању система образовања и васпитања (2003.) створена је нормативна основа за реформу средње школе. Поред општих циљева примена (демократизација, децентрализација, диверзификација програма, усклађивање са друштвеним потребама), реформа треба да обезбеди стручне кадрове потребне привреди, са теоријским знањем и широким компетенцијама, савременије образовање, виши квалитет наставе и бољу покретљивост и напредовање ученика. Важно је обезбедити „равнотежу“ између општег и стручног образовања“, проходност у оквиру образовања и повезивање са вишим ступњевима образовања (Квалитетно образовање за све, стр. 273.).

Међутим, започете промене су парцијалне и недовољно усклађене са стратешким опредељењем, што се може илустровати следећим примерима:

1. Услови за упис у средње школе су релативнизовани, тако да је минималан број бодова на квалификационом испиту довољан за избор школе. Селекција се практично врши према успеху из основне школе и зависи од конкуренције кандидата. То има за последицу неједнаку дистрибуцију кандидата у односу на број места у школама и запостављање трогодишњег стручног образовања.

Број места и опредељења ученика

	Број места	Број кандидата	Разлика
	%	%	
Гимназије	18,8	19,5	+0,7
Стручне школе (IV)	35,8	46,6	+10,8
Стручне школе (III)	43,9	17,9	- 26,0
Уметничке	1,5	1,4	- 0,1

Неселективност уписа доприноси попуњавању места у четворогодишњим школама слабијим кандидатима, што се одражава на квалитет наставе и успех у образовању. Томе није отклоњен несклад између школа у попуњавању капацитета, напротив повећане су разлике у упису између непопуларних (текстилне, машинске, хемијске, пољопривредне) и популарних школа (економске, медицинске, трговинске, угоститељске, туристичке и сл).

- Модернизација образовања врши се увођењем нових образовних профила којима се проширује делатност школа и нуде нове могућности школовања. Тиме се иде у сусрет захтевима тржишта и потребама рада, чему се процес диверзификације стручног образовања који траје од конституисања мреже средњих школа почетком 90-их година прошлог века када је број профила знатно повећан у неким школама. Тај број је иначе велики (више од 580 на различитим ступњевима средњег стручног образовања на све уже и специфичније групе послова, првенствено у области услужних делатности). Тако се нови профили и стручни програми формирају према актуелним потребама рада у појединим делатностима и заснивају се на „повезаним знањима, вештинама и способностима за обављање одређеног посла“. То су профили усмерени на рад и запошљавање, али са мало општих и теоријских знања потребних за студије. Тиме се у суштини мења концепција средњег образовања и развија образовање за рад од образовања за студије.

3. Редуковање општег образовања потврђују и анализе наставних планова појединих профила. Неке редукције уведене су још 1996. године када је из економских школа изостављено неколико опште образовних предмета (филозофија, физика, биологија, музичка култура, ликована култура) због повећања стручне наставе, али је то нарочито дошло до изражаја код нових профила који су претежно усмерени на рад.

Огледни профили и профили који се уводе у школе последњих година потврђују ту преоријентацију средњег образовања на практично оспособљавање за рад. Она се оправдава високим трошковима теоријског образовања и недовољном оспособљеношћу ученика за рад, али недостају анализе о другим актерима ове преоријентације.

То потврђују и подаци о различитој заступљености појединих програмских елемената у стицању образовања за поједине образовне профиле.

Предмети	Профили пре реформе		Огледни профили	
	III %	IV %	III %	IV %
општеобразовни	35-40	47-53		
теоријско-стручни	21-31	15-31	30	40
практични	29-45	16-38	70	60
свега	100	100	100	100

Разлике су такве да потврђују потискивање теоријских и опште-образовних садржаја из наставе, која се претежно усмерава на праксу и „исходе“ којима се у „средњем стручном образовању одређују шта би ученик требало да зна или да уме да уради после завршеног школовања“ (Програм реформе средњег стручног образовања, 2006.).

2.2. Реформа високог школства

Реформа високог школства код нас одвија се упоредо са другим транзиционим променама и обухвата неколико међусобно повезаних активности.

1. Донет је нови Закон о универзитетском образовању (2005. год.) који је савременији од претходних и који уређује делатност свих високошколских установа. Он представља нормативну основу реформе високог школства и промена које ће се поступно остваривати у овој области у погледу организације, програма, трајања и режима студија, покретљивости студената, изборе наставника и сл. Ове промене у суштини су подређене спровођењу Болоњске декларације о високом образовању коју су усвојили министри образовања 45 европских држава и која предвиђа усклађивање високог образовања у Европи.
2. У току је трансформација виших школа у трогодишње високошколске установе примењених студија које треба да припремају стручњаке за потребе рада у различитим делатностима. Она је изазвала следеће промене:
 - продужено је трајање студија за једну школску годину, а то значи да је повишен ниво образовања које пружају ове школе, што значи да ће оно бити скупље и сложеније;
 - проширена је мрежа виших школа оснивањем нових недржавних школа (17 које чине 25% свих школа) и увођењем нових профила у различитим областима (од индустрије и пољопривреде, до медијских делатности и спорта);
 - проширени су капацитети за студије који укључују и кандидате са трогодишњим средњим образовањем који немају стручна знања и потребну оспособљеност за успешно студирање;
 - студијски програми се прилагођавају и преусмеравају на садржаје практичног карактера, а смањује се удео теоријске наставе. „Теорија је битно смањена, у складу са трендовима у Западној Европи и принципима Болоњске повеље, што је поздравила стручна јавност и повећало интересовање студената“.

Популаризација студија на вишим школама које се све више оријентишу на самофинансирајуће студенте врши се увођењем студијских програма који су актуелни и привлачни (менаџмент у разним областима, економско пословање, спорт, услужне делатности), као и обављењем неких активности са студентима изван седишта школе.

3. Комерцијализација високог школства дошла је до изражаја кроз убрзану експанзију недржавних универзитета и факултета који су своју делатност развили на тржишним принципима. Већ је основано шест приватних универзитета са различитим саставом на услужне делатности. Упис на студије не зависи само од

стручних услова (завршена средња школа), већ и од школарине која износи више хиљада евра.

Међутим, услови студија, програми и квалитет наставе, нису предмет озбиљније пажње, па не постоји ни евалуација резултата студија. Како студије нису усмерене према научним областима, већ према радним делатностима (менаџмент, трговина и банкарство, бизнис, пословне студије, туризам, државна управа и администрација, дизајн и модне креације, информатика и рачунарство и сл.), то су оне више стручног и практичног карактера. Разнородност студија и мноштво образовних профила, за које је тешко обезбедити стручну наставу, умањују домете ових студија.

4. Повећан број студената који је остварен од 1990. до 2004. године (са 117.212 на 218.508 студената, за 86,4%), резултат је углавном броја самофинансирајућих студената (повећане скоро четири пута). Међутим, број дипломираних студената је двоструко спорије растао, што показује да ефикасност студија није битно побољшана.

Зато су потребне промене у систему високог школства које ће повећавати квалитет студија и обезбедити највише ниво научних, стручних, теоријских и практичних знања.

3. Неједнакости у образовању

Неједнакости у образовању су посебна врста друштвених неједнакости чији се облици и ефекти непосредно или посредно манифестују у образовању, погађајући велике групе његових учесника. Оне постоје колико и само образовање репродукујући видове поделе на умни и физички рад, класне и слојне разлике и прилагођавајући своје облике владајућим друштвеним односима. Неједнакости постоје и у савременом образовању, само што се мењају појавни облици и њихов учинак. Уместо ограничавања приступа елементарним нивоима образовања и оспособљавања, тежиште се премешта на селекцију код виших нивоа образовања и на ограничавање приступа елитним школама и занимањима, а још више елитним местима рада.

У анализи ових неједнакости највећи значај имају: 1) неједнаке могућности за стицање образовања, 2) разлике у социјалној структури и учешћу становишта у образовању, 3) неједнаки образовни резултати и успех у образовању.

Могућности за стицање образовања обухватају све чиниоце од којих зависи доступност образовања и услови за његово стицање, односно остваривање социјалних и индивидуалних тежњи и аспирација у овој области. Друштвено-економски развој утиче на институционалну развијеност образовања и на територијални размештај и доступност образовних установа. Породичне прилике и социјална обележја становништа такође, утичу на могућности стицања и избор врсте образовања.

Различити услови за стицање образовања имају за последицу и различите образовне резултате. Најпре, они утичу на избор школе и занимања, а затим и на образовна постигнућа. Механизам образовне селекције имају своје социјалне изворе и подстицаје који прерастају у масовне облике испољавања и постају средство социјалне саморепродукције путем образовања. На другој страни, образовање подстиче и обезбеђује социјалну промоцију и друштвено напредовање, доприносећи да се ублажи неповољан утицај социјалних фактора на положај појединца у друштву.

Социјална структура ученика и студената открива учешће друштвених слојева и група у образовању, од чега зависи степен друштвене покретљивости, односно слојне саморепродукције путем образовања. Неједнаки образовни услови и неједнако учешће у образовању утичу на аспирације. Друштвени положаји појединих слојева и група одређује њихово место и у образовању. Иако је друштвено-економски развој снажно утицао на измену друштвене структуре, разлике у заступљености друштвених слојева у којима слојеви у великој мери репродукују себе. Статистички подаци показују да се деца из породица мануелних занимања већином образују за мануелна занимања, а деца која потичу из немануелних занимања већином се регрутују за таква занимања.

То показује да социјалне, територијалне и друге неједнакости у образовању нису превазиђене и да се манифестују у неједнаком приступу друштвених слојева и група образовања, у избору врсте образовања и код постизања резултата у образовању. Из свега произилази да су неједнакости у социјалном саставу ученика средњих школа и студената саставни део образовног процеса и да се рефлектују на однос у образовању.

Утицај породичних услова на успех у образовању потврђују и најновија истраживања о повезаности успеха ученика и степена образовања њихових родитеља. Према налазима Н. Хавелке, успех ученика основне школе, општи и по разредима, налази се у високој корелацији са образовањем родитеља. „Са степеном образовања родитеља систематски се повећавају и просечне оцене општех успеха ученика“ (Н. Хавелка, 1990, стр. 64). То значи да степен образовања родитеља има значајну улогу у подстицању успешности ученика, односно да соци-

јално-економски положај и културни стандард породице представља снажно стимулативно средство образовних постигнућа. Социјалне и слојне разлике између породица потврђују се у успеху њихових припадника у основној школи, а оне се током школовања још и продубљују. „Уколико ученик долази из породице са ниским образовним стандардом и уз то са неповољном образовном климом, без обзира где се налазила, основна школа није у стању да својим условима и својим активностима компензује то што је ученику недостајало. Напротив, она је изгледа селективно пријемчива на ефекте породичних околности, те повољне ефекте прихвата и увећава, а неповољне не привхвата и у извесном смислу их још више продубљује“ (Исто, стр. 68).

Због тога је разумљиво што неједнаке могућности различитих слојева утичу на њихов однос према образовању. Материјални положај породице је главни чинилац у избору образовања. За највећи број ученика и студената породица сноси трошкове школовања, а од њених материјалних могућности првенствено зависи избор врсте школе и трајање образовања, а то је израз социјалне репродукције путем образовања.

То потврђују и подаци о друштвеној покретљивости и степену саморепродукције друштвених слојева. Најмање половина припадника одређеног слоја у оквиру генерацијске покретљивости остаје у свом слују, на друштвеном нивоу који је већ обухваћен. Код радника чак две трећине припадника остаје у том статусу, а припадници слоја стручњака и руководиоца остају у свом или суседном немануелном слоју. Ове тенденције показују да у процесима друштвене покретљивости постоје одређене правилности у погледу обима и граница покретљивости и њихових социјалних импликација.

Упоредо са репродуковањем социјалних и слојних карактеристика становништа под дејством образовања опстају економско-производне неједнакости које доприносе одржавању и репродуковању територијалних разлика у привредним карактеристикама. У недостатку неопходних услова за динамичну економску и производну трансформацију (инвестиције, стручна радна снага, инфраструктура) неразвијене и мање развијене средине спорије мењају своју структуру, што утиче и на спорији развој образовања. Зато су ове средине ослоњене на традиционалну производну основу, мање зависну од техничких достигнућа и високостручних кадрова са нижим могућностима у погледу стандарда и квалитета живота становништва. То се рефлектује и код обезбеђивања стручног кадра не само у производњи, него у другим областима, који је важан услов укупног друштвеног напретка тих средина.

Економске и регионалне разлике испољавају се и у различитој кадровској структури појединих средина. Најчешћи израз ових разлика

је дефицит стручних кадрова у мање развијеним и неразвијеним срединама, а суфицит у развијеним. Отежани услови рада и нижи услови живота нису привлачни за ове кадрове, а пошто се у овим срединама добија процес механичког одлива становништва, то су ови кадровски проблеми само један облик неједнаког учешћа образовања у регионалном и друштвеном развоју.

Неједнаки услови образовања подижу трошкове за његово стицање, ограничавају могућности за настављање на појединим ступњевима и успоравају ток међугенерациске покретљивости. Тако се образовање јавља као чинилац конзервирања социјалне стратификације. Због великог значаја опортунитетних трошкова за ниже друштвене слојеве и групе и њихово учешће у образовању је мање него припадника виших слојева, па се тако одвија процес саморепродукције путем образовања.

Обезбеђивање одговарајућег радног места после завршеног школовања представља услов за реализацију укупних очекивања од образовања. Међутим, то не зависи само од постигнутог успеха у образовању и радних способности, већ, често и од других чинилаца. Породично порекло, слојна и групна припадност и други социјални фактори могу пресудније утицати на запошљавање, избог радног места, висину зараде и могућности неповољнијем положају и често су принуђени да граде тежу професионалну каријеру него „наследници“ из виших друштвених слојева.

На почетку транзиционог периода друштвену структуру су чиниле следеће класне групације: етатистичка класа, средња класа, радништво, сељаштво и приватници. Између њих су постојале значајне разлике у друштвеној улози, положају и квалитету живота које су одржаване механизмима социјалне репродукције. Задржавање затеченог друштвеног положаја има системски карактер јер се остварује на више начина, користећи и репродукцију путем образовања. Социјална припадност утиче на услове школовања, на избор школе и напредовање у току образовања. Истраживања која наводи С. Вуковић показују да део ученика који не заврши основну школу припада нижим социјалним групама (радништву, сељаштву), да стручне школе производног типа углавном уписују ученици из ових група, а гимназије деца из виших слојева, као и да постоје драстичне разлике у социјалној структури студената. Тако се показује да су средње школе и високошколске установе институције помоћу којих се репродукују поједине друштвене групе (С. Вуковић, 1994, стр. 34-36).

Међутим, друштвене промене у транзицији не само да су погоршале социјалну структуру, измениле величину и положај класних групација, него су повећале и степен њихове саморепродукције: што је

група нижа на друштвеној лествици, то су могућности напредовања њених припадника, па и путем образовања, мање. (Исто, стр. 15).

Да су последице тих промена драстичне потврђују емпиријска истраживања о социјалном стању појединих категорија становништва. Према подацима из 2002. године јављају се следеће социјалне групе:

- богато становништво – 5%
- бољестојеће становништво – 10%
- средњестојеће становништво – 22%
- очајно сиромашно становништво – 14%

Више од 60% становништва је спадало у групу сиромашних, са мање од два долара дневне потрошње која не задовољава ни минималне егзистенцијалне потребе на којима се штеди, па се о неким другим очекивањима тешко може говорити (М. Николић, 2003., стр. 8.).

Зато су потребне систематске друштвене мере на смањивању сиромаштва и неједнакости између група, као и побољшавање услова од којих зависи стицање образовања, како би се обезбедила равноправнија социјална промоција припадника класних групација.

Транзиционе промене су негативно утицале на проблем незапослености повећавајући укупан број незапослених погађајући нарочито: а) старију радну снагу које због приватизације предузећа остаје без посла и б) млађе становништво које дуги низ година остаје изван процеса рада. „Посебно је застрашујући податак да незапосленост највише погађа младе, и то између 15. и 24. године, и са 44,8 одсто, три пута је већа од просечне стопе незапослености ове старосне групе у земљама Европске уније“ (Д. Стојиљковић, 2005, стр. 262.).

Иако је у принципу обиље радне снаге „увек повољан фактора за привредни развој и биолошки опстанак народа“, у нашим условима то није случај јер стратегија демографског и привредног развоја не решава проблеме у овој области, него их, напротив, умножава. Иако постоје капацитети где би се радна снага могла ангажовати (пољопривреда, индустрија, услужне делатности), ангажовање радне снаге није остварено, него се незапосленост повећава. Тиме се повећава и сиромаштво и продубљује социјална криза.

Подаци о стању незапослености крајем 2005. године показују да је незапослено 30% радно способног становништва, да је велики број лица остао без посла због приватизације, а због даље приватизације њих ће бити још више. Нарочито је неповољна структура незапослених према старости. Више од половине незапослених има стручно образовање, а нико од њих није имао запослење, већ је школован за тржиште рада.

Њу не умањује битно и раширена појава емиграције младих и образовних кадрова које селективно примају најразвијеније земље, од САД до Аустралије који не враћају земљи оно што је у њих уложено, већ је обрнуто. „Одласком младих и образованих стручњака наша земља не губи само у популационом, демографском, социолошком и другим доменима, већ претежно у економском погледу. Ако је, на пример, годишња плата инжењера у Америци 200.000 долара, не рачунајући остале видове прихода, он радећи 40 година заради око четири милиона долара, уз све оно што допринесе тој држави. Објективно посматрано, ми те паре нисмо имали па изгубили, али та нова домовина нашег стручњака је добила знатно више од та четири милиона долара“ (В. Гречић, 2003, стр. 13.).

Литература:

1. Вуковић, С. (1994): ПОКРЕТЉИВОСТ И СТРУКТУРА ДРУШТВА, ИКСИ, Београд;
2. Гречић, В. (2003): НАШЕ ЕКОНОМСКЕ МИГРАЦИЈЕ, Политика, 13. 02. 2003. год., Београд.
3. КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СВЕ (2002.), Министарство просвете и спорта, Београд
4. Николић, М. (2003.): ЗАБРИЊАВАЈУЋЕ СТАЊЕ, Политика, 16. 06. 2003., Београд
5. Стојиљковић, Д. (2005.): ДЕМОГРАФСКИ ПРОБЛЕМИ И ТРАНЗИЦИОНА РЕЦЕСИЈА У СРБИЈИ, Зборник Регионална и демографски токови балканских земаља, Економски факултет, Ниш.
6. Трнавац, Н. (2004.): ХРОНОЛОШКИ ПРЕГЛЕД ИНОСТРАНИХ УТИЦАЈА НА ШКОЛСКУ ПЕДАГОГИЈУ У СРБИЈИ, Настава и васпитање, 4-5/2004, Београд.
7. Халевка, Н. (1990.): ЕФЕКТИ ОСНОВНОГ ШКОЛОВАЊА, Институт за психологију, Београд.
8. ПРОГРАМ РЕФОРМЕ СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА (2006.), Министарство просвете и спорта, Београд, www.mps.sr.gov.yu

Stanoje Ivanović

SOCIAL TRANSITION AND REFORM OF EDUCATION

Summary: System changes in society occurring within post socialist transition and building of civil society influence the changes in society and characteristics of reform of education. This refers both to determination of aims and functions of education, organisation and conditions of education and pedagogical work in schools.

There are actual changes discussed in this paper, including the system of education which confirms connection with social-political and economic reforms. Special attention is paid to strategies or conception of reform of education, reform of in-service and increase of inequality in education, as well as changes in relations in education within liberalization of society. Transition of society includes introduction of innovations in accordance with European standards of integration and different forms of rationalising and educating. Observing these changes has theoretical and practical importance for development of education in our country.

Радивоје Кулић
Филозофски факултет, Косовска Митровица
Учитељски факултет, Лепосавић

НЕКЕ ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ У ИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ И ТРАНЗИЦИЈА

Резиме: У овом раду аутор се бави реформским процесима у области образовања и источној Европи у условима убрзане транзиције, који су у функцији како развоја појединца, тако и унапређивања квалитета људског капитала на националном нивоу. Једна од кључних оцена аутора у овом раду је да образовне реформе у источној Европи не теку ни лако, ни безболно, па су стога постигнути резултати у њиховом остваривању у појединим земљама веома различити. Узимајући то у обзир, могло би се закључити да је један број земаља источне Европе у садашњем тренутку на нивоу «реформи модернизације» образовног система (Албанија, Молдавија, Белорусија, Украјина), нешто већи број је на путу структуралних реформи (Руска Федерација, Летонија, Литванија, Румунија), док су за најмањи број земаља у транзицији карактеристичне систематске реформе, сличне онима у развијеним земљама Европе (Чешка Република, Пољска, Мађарска, Словенија).

Кључне речи: реформа образовања, транзиција, образовни систем

Сваки покушај, макар, и фрагментарног осврта на образовне реформе у транзиционим земљама источне Европе подразумева кратак осврт на појам «транзиција», као и извесно појашњење термина «источна Европа», што је у функцији бољег разумевања задатог проблема. С тим у вези, ваља напоменути да се у савременој професионалној литератури често расправља о транзицији, њеној суштини, смислу и циљевима ове нове друштвене делатности.

д'Агостино и сарадници (d'Agostino, 2002), транзицију означавају као прелазак једне социјалистичке економије засноване на колективизму (колективном власништву над средствима за производњу) у капитализам, односно економски систем заснован на приватној својини над средствима за производњу и акумулацији капитала. На слично разу-

мевање транзиције наилазимо и у другим изворима (Švob-Đokić, 2000) уз напомену да је за европске земље које улазе у процес транзиције битно «да он означава замјену система и укупну друштвену трансформацију, те да тиме укључује демократизацију. Стога се ту не ради тек о извјесном заостајању у фазама предкапиталистичког и раног капиталистичког развоја, него о напуштању једног алтернативног модела и о различитим претпоставкама развоја» (стр. 19.). Не би ваљало занемарити ни веома критички интониране текстове о транзицији (Hofbauer, 2004.) чији су циљеви од модела привреде принудне модернизације, којом управља држава, на периферно-капиталистички модел били «пре свега осиромашење и исцрпљивање државног сектора и приватизација најуоноснијих делова привреде, преоријентација трговине од Исток-Исток, односно Исток-Југ, на трачнице Исток-Запад, као и мобилизација радне снаге ради стварања тржишта рада» (стр. 59.), при чему се често не бирају средства и методе.

У богатијој литератури о проблематици транзиције и њеним циљевима неизбежне су анализе помало контраверзног појма «источна Европа». У том смислу у новијим стручним изворима наилазимо на различите називе за тај део европског континента, као на пример, «централна источна Европа» (Kotasek, 2001.), «централна Европа» (Koucky, 2001.), «средња, источна и југоисточна Европа» (Švob-Đokić, 2000.) и др. што потврђује схватање да није тако лако дефинисати тако «необичну дескрипцију», каква је «источна Европа». Но без обзира на то, у савременој литератури о земљама у транзицији, преовладава ставиште да је «источна Европа» превасходно геополитички а много мање географски назив за тај део старог континента.

Нову транзициону архитектуру друштвене реалности у Источној Европи неопходно је, по нашем мишљењу, «обогатити» са неколико интересантних показатеља, од великог значаја за реформу образовања на том простору. Реч је о три индикатора, који прилично одсликавају «истовремени економски и социјални пад једне половине континента» (Hofbauer, 2004, стр. 46.) – дубоко опадање у «брuto домаћем производу», инфлацију и велику незапосленост.

Опадање у брuto националном производу је карактеристично за скоро све земље источне Европе после 1989. године. И док су земље на истоку Европе, као на пример, СССР, Мађарска и Пољска сво до 1975. по «брuto домаћем производу» биле на нивоу Шпаније и Португалије, а Бугарска и Румунија се по привредном расту добро држале «у односу на европски југозапад» (Hofbauer, 2004.), постепени процес рекапитализације довео је до његовог осетног снижавања. Ово опадање у «брuto домаћем производу» у Пољској и Мађарској је износило 12%, у Чешкој Републици и Словачкој 14% (1991), да би тек после 1994. дошло до

извесног опоравка њихових економија (Koucky, 2001), као и економија Естоније, Словеније, Литваније и Летоније (Švob-Đokić, 2000). Много више потешкоћа у транзиционим преображајима показивале су економије у Румунији, Бугарској, Албанији и Молдавији (Heuneman, 1998), што је карактеристично и за већину економија на Балкану.

У скоро свим транзиционим земљама инфлација је достигала приличан, или чак веома висок ниво, као на пример у Пољској, где је 1990. године износила 586%, да би 1994. године опала на 30%. Знатно нижа инфлација забележена је 1991. године у Мађарској (35%), док је у Чешкој Републици и Словачкој забележена инфлација од око 60%, која је убрзо опала на око 20% (Према: Koucky, 2001). Високе инфлационе стопе у тим годинама забележене су и у Бугарској (32%), Румунији (200%), као и у републикама некадашње Југославије (Hofbauer, 2004), што је један од битних показатеља макроекономске и макросоцијалне стабилности транзиционих држава у годинама после слома источно-европско-совјетског модела политичке и привредне структуре.

Трећа значајна карактеристика «динамичних и дубоких промена» у транзиционим земљама источне Европе је незапосленост, која је и данас у високим процентима присутна у Србији, где износи 30% (Кулић, Деспотовић, 2005) и Хрватској, од такође 30% (Вујић, 2006), док је стопа незапослености у већини других источноевропских држава изузимајући Румунију и Бугарску, знатно нижа (Према: Koucky, 2001; Hofbauer, 2004). Индикативно је, такође, да у десет земаља-кандидата за приступање ЕУ на посао чека више од шест милиона незапослених (Према: Hofbauer, 2004), што усложњава процес структуралних промена у транзиционим економијама.

Већина савремених аутора (Cerych, 1997, Koucky, 2001, Ненадић, 2005) наглашава да бурне политичке, економске и социјалне промене у источној Европи после 1989. године утичу «на промене у образовању и то тако што га радикално мењају».

Поједини аутори (Cerych, 2001) посебно скрећу пажњу на следеће промене образовања у централној и источној Европи:

- 1) деполитизацију образовања («крај ригидне идеолошке контроле»),
- 2) раскид са државним монополом у образовању (започело је оснивање приватних школа),
- 3) признање права ученицима да изаберу «образовни пут», односно врсту школе,
- 4) децентрализацију у управљању и администрацији ((Cerych, 2001).

Очигледно је, међутим, да реформски процеси у области образовања у Источној Европи не теку безболно, као ни са подједнаким

интензитетом, без обзира на то што се у реформу кренуло са «сличних стартних позиција». Реч је, у ствари о томе, да су транзиционе земље источне Европе бирале своје образовне стратегије у складу са својим специфичним развојним, економским, па и политичким приоритетима, који ће на овом геополитичком простору, због противречне историјске прошлости у знатној мери и у будућности опредељивати образовну политику. Стога многи аутори (Cerych, 1997, Kozma, Polonyi, 2004 и др.) истичу да су плуралистичка демократија, тржишна економија и генерално отварање и либерализација источне Европе најснажнији иницијатор суштинских образовних реформи.

Полазећи од тога, скоро све земље у источној Европи настоје да измене свој образовни систем, уграђујући у њега нова институционална решења или осавремењавајући постојећа. При том се не узимају у обзир само национални приоритети у области образовања, него се образовни систем настоји ускладити са «интернационалним стандардима», односно системима образовања у економски развијеним деловима света, посебно у Европској Унији. У таквим околностима образовне реформе у источној Европи имају широк распон и крећу се од реформе институционалне структуре и курикулума (програма), преко управљања и финансирања образовног система, па све до образовања и статуса наставника. Ове реформе у земљама у транзицији источне Европе разликују се и по обиму и по дубини, па није случајно што их добри познаваоци реформских процеса (Cerych, 1997, Birzea, 1996) деле на четири велике групе:

1. корективне реформе (корекција основних карактеристика «комунистичког васпитања», - политичке индоктринације, прекомерног централизма, «парамилитрног тренинга», политехничког образовања и сл.,
2. реформе модернизације – програма, уџбеника, увођење нових наставних метода и сл.,
3. структуралне реформе, које се односе на дужину студија, развој нових типова институција, односно између различитих врста и нивоа образовања и сл., и
4. систематске реформе, које подразумевају редефинисање улоге државе, децентрализацију образовања, усаглашавање образовног система са захтевима тржишне економије.

Ваља напоменути да се неке од ових промена, као што се примећује у литератури (Неупетан, 1998), брже и лакше одвијају, као што су на пример, промене у програмима (курикулуму), уџбеницима и педагогији, док су друге области много проблематичније, рационализација

броја институција, изградња законске регулативе у области образовања, редистрибуција својине у области образовања, редефинисање локалних финансија и административне контроле.

Стога неки аутори (Birzea, 1996) на основу пажљиве анализе реформских процеса у области образовања у источној Европи налазе значајне разлике међу појединим земљама. Тако се један број земаља источне Европе, још тачније, Албанија, Молдавија, Белорусија и Украјина, може сврстати у групу за коју су карактеристичне «реформе модернизације», што се у доброј мери односи и на већину бивших совјетских република, са напоменом да је један број њих (Руска Федерација) на путу «према структуралним реформама». С друге стране, Летонија и Литванија већ спроводе структуралне реформе, посебно настојећи да разреши три суштинска проблема: осавремењавање законодавства, побољшање управљања у образовању, развој људских ресурса (укључујући образовање и усавршавање наставника) (Kozma, Polonyi, 2004).

За разлику од Летоније и Литваније, као и Румуније, која је на нивоу «структуралних реформи» у области образовања (Brizea, 1996) неке транзиционе земље у источној Европи већ су на путу систематских реформи сличних онима у Шпанији или Великој Британији, што се нарочито односи на Чешку Републику, Пољску, Мађарску и Словенију, па и једну од балтичких република – Естонију.

У анализама реформских процеса у области образовања у транзиционим земљама источне Европе преовладава оцена да ниједна од њих није «у потпуности реструктурирала образовни систем» (Cerych, 1996). Међутим, одређени позитивни резултати су, несумњиво, постигнути, нарочито када је реч о реформи појединих сегмената система, укључујући и средње образовање. У ствари, структуралне реформе у источној Европи односиле су се у доброј мери на развој нових образовних институција на нивоу средњег образовања, како би се «централизовано и ригидно контролисани систем образовања» модернизовао на основи како друштвених, тако и индивидуалних потреба. Стога се осмишљавају нови модели професионалног образовања, дужег, садашњијег и квалитетнијег у већини земаља источне Европе (видети: Schmidt, 2001; Aberšek, 2004; Savova, 1996 i dr.), како би се, између осталог, превазишла дугогодишња, врло општа подела на гимназије, средње професионалне и занатске школе и допринело «адекватној припреми људских ресурса» за технолошки и сваки други развој. Међу новим типовима професионалних школа ваља посебно поменути «свеобухватно-професионалне» школе у Мађарској, односно «интегрисане школе» у Чешкој Републици (Kousky, 1996) за које се опредељује све више ученика.

Истовремено, савремени аутори (Cerych, 1997; Heyneman, 1998; Roberts, 2000 и др.) истичу да је развој приватних школа једна од најважнијих институционалних промена у системима образовања у земљама источне Европе, уз напомену да тај процес још увек заостаје за стварним потребама транзиционих економија. Три су основна разлога за такву оцену положаја приватног школства у транзиционим земљама источне Европе:

1. Без обзира на брз развој приватних школа, број ученика у овим институцијама је још увек мали, тако да се тек у непосредној будућности може очекивати њихова експанзија,
2. Приватне школе не би ваљало схватити само као последицу демонополизације и либерализације система, него нарочито као потенцијални катализатор образовног система у целини, и
3. Приватне школе у већини земаља источне Европе најчешће се оснивају без стварног увида у дугорочне образовне потребе транзиционих економија, па је стога у будућности неопходно избећи замку комерцијализације и истински интегрисати ову институционалну иновацију у образовни систем у целини.

Не би се, међутим, могло закључити да промене у програмима и уџбеницима у свим земљама централне и источне Европе теку без потешкоћа. Тако L. Koluh-Vestin (Westin-Kolouh, 2004) на основу анализе програма и карактеристичних уџбеника у Федерацији БиХ (историја и босански језик) од 5-8 разреда основне школе закључује да они нису у функцији развијања демократских вредности и људских права, него, чак деци дају «негативан модел ових вредности». Два става аутора сублимирају (скоро) њену веома суптилну анализу програма и уџбеника у Федерацији БиХ: очигледне су две контрадикторне димензије у програмима и уџбеницима: 1) потиру се интернационална и национално-етничка оријентација, 2) супротстављају се модерна и традиционална оријентација.

С друге стране, Иво Шлаус и сарадници (Šlaus, 2004) у опширној анализи образовања у транзицији у Хрватској критички анализирају стање у погледу модернизације наставе (много различитих предмета у средњем образовању, нагласак на пасивној репродукцији знања (али, не и на примени), опао је квалитет уџбеника у којима је много дефиниција које треба запамтити, али и много података и сл.

На сличне проблеме указују и аутори који се баве образовним реформама у Румунији (Birzea, 1996). У том смислу инсистира се на реформи наставних програма у свим предметима и на свим нивоима образовања, као и увођењу алтернативних уџбеника у наставу.

У расправама о утицају транзиције на образовне реформе у централној и источној Европи искуство Русије је скоро незаобилазно, не само као велике земље, него и као земље која је имала огроман економско-политички и културни утицај у већини земаља централне и источне Европе. То се, у доброј мери односило и на системе образовања, који су често и без уважавања националних и регионалних специфичности «копирани» совјетски систем образовања.

После распада СССР, у Русији је 1992. године донет Закон о образовању, који према неким ауторима (Birzea, 1996) представља најбољи законски документ о образовању у земљама у транзицији.

Овај Закон унео је неке новине у руски систем образовања, иако су многа институционална решења из старог (совјетског) система задржана. Нови Закон о образовању (допуњен 1996) посебно афирмише следеће ставове и вредности: 1) хуманистички карактер образовања са приоритетом на општељудским вредностима, животу и здрављу човека, слободном развоју личности и др., 2) јединство федералног и регионалног образовања (заштита националних култура), 4) светски карактер образовања, 5) слободу и плурализам у образовању, 6) демократизацију управљања у образовању, односно аутономност образовних установа (Krivšenko, 2005.).

Кад је реч о институционалним решењима у руском систему образовања, највише је измена, као и у другим земљама у транзицији на нивоу средњег образовања. Три су установе посебно карактеристичне – гимназија као општеобразовна школа, лицеј на бази вишег профилног наставног завода (за ученике после завршеног осмог разреда) који омогућава ранији избор професије и општеобразовна школа са продубљеним изучавањем појединих предмета (где су често наставници са високих школа и истраживачких института). (Smirnov, 2000; Natunsev, 2002.)

За разлику од других земаља у транзицији, у Русији су се, чини се, мање бавили средњим професионалним образовањем, јер је тај део образовања у систему и раније доста добро функционисао.

Значајне промене наступиле су у сфери управљања образовањем. Централизован систем образовања је промењен, па се може говорити о три нивоа управљања: федералном, који подразумева органе управљања образовањем општеодрштвеног значаја, регионалном који се односи на субјекте Руске Федерације (Министарство образовања Чувашије, Департаман за образовање града Москве и друге) и локалне (рејонски и градски органи управљања).

Могло би се закључити да се федерални органи баве «питањима стратешког карактера» (Smirnov, 2000), док се регионални и локални органи баве образовним програмима у области образовања.

Кад је реч о образовним програмима, у њима се садржана тзв. федерална компонента, односно 70% садржаја програма, док други део програма (30%) изражава регионалну и локалну компоненету. Интересантно је, такође, да се у Русији у последње време воде расправе о односу обавезаних и изборних предмета у наставном програму. Иако се у начелу подржава увођење знатног броја изборних предмета, напомиње се да није добро да у САД 35% ученика не изучава музику, 32% хемију, док је у Француској другачије, јер обавезни предмети заузимају и до 90% наставног времена (Pidkasistij, 1998).

Закључак

Скоро све земље истичне Европе прошле су у последњих неколико година кроз процес бурних политичких, економских и социјалних промена. Ради се, у ствари о томе, да транзиција од тоталитарног друштва према друштву парламентарне демократије није текла ни брзо, ни лако, односно да су транзициони порцеси оставили дубок траг на многе области друштвеног живота, укључујући и образовање. У таквим околностима неизбежно се наметнула потреба «ревитализације» система образовања у складу са квалитативно другачијим потребама отвореног друштва и тржишне економије. То, другачије речено, значи да су транзиционе земље источне Европе у протеклом периоду приступиле разради стратегије развоја новог система васпитања и образовања у условима транзиције. При том су у том процесу постигнути различити резултати, што је у доброј мери зависило и од интензитета и дубине политичких и економских преображаја појединих земаља у транзицији. С обзиром на то, мали је број земаља у источној Европи за који су карактеристичне систематске реформе система образовања, које су окосница реформских процеса у економски најразвијенијим деловима западне Европе. Стога би се могло закључити да је у садашњим условима само неколико транзиционих земаља источне Европе – Чешка Република, Пољска, Мађарска и Словенија остварују значајне резултате на путу таквих реформи, којима је у основи обликовање јединствене европске образовне политике. Све друге земље источне Европе налазе се између «реформе модернизације», односно реформе наставних програма, уџбеника, наставних метода и поступака и структуралних реформи, које су сложеније, јер подразумевају развој нових, понекад квалитативно другачијих образовних институција, односе између различитих нивоа и врста образовања и сл. што прате многе потешкоће.

Литература

1. Aberšek, B. (2004), Vocational education system in Slovenia between the past and the future, *International Journal of Educational Development* 24.
2. Birzea, C. (19936), Educational Reform and Power Struggles in Romania, *European Journal of Education*, Vol. 31, NO. 1.
3. Вујић, В. (2004), Образовање одраслих у транзицији, у: *Образовање одраслих – кључ за XXI стољеће*, Хрватско андрагошко друштво, Загреб.
4. d'Agostino, S., Deubel, Ph., Montoussé, M., Renouard, G. (2002), *Dictionnaire de Sciences économiques et sociales*. Rosny: Bréal editions.
5. Kotasek, J. (1996), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1.
6. Koucky, J. (1996), Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1.
7. Kozma, P., Polony, T. (2004), Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison, *International Journal of Educational Development* 24.
8. Krivšenko, P. (2005), *Pedagogika*, Moskva, Prospekt.
9. Lihačev, B. (2000), *Pedagogika*, Moskva, «Jurait».
10. Ненадић, М. (2005), Социолошки и културолошки аспекти реформе система васпитања и образовања, у: *Реформа школског система у условима транзиције*. Нови Сад: Тампограф.
11. Pidkasistij, P. (red.) (1998), *Pedagogika*, Moskva, Pedagogičesko obšćestvo Rosii.
12. Robeerts, K. et. Al. (2000), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 1.
13. Savova, J. (1996), The Bulgarian Experience of Reform, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1.
14. Slastenin, A. (2003), *Obšćaja pedagogika*, Moskva, Vldos.
15. Smirnov, S. (2000), *Pedagogika*, Moskva, Academia.
16. Schmidt, C. (2001), VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1.
17. Hatuncev, Ju. (2002), *Profiljnaja i obšćeobrazovateljnaja škola*. Moskva, Mir obrazovanija – Obrazovanie v mire, No. 1.
18. Heyneman, S. (1998), The transition from party/state to open democracy: The role of education, *Int. J. Educational Development*, Vol. 18, No. 1.
19. Hofbauer, H. (2003), *Proširenje EU na Istok*, Beograd, «Filip Višnjić».
20. Cerich, L. (1997), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 1.
21. Швоб-Ђокић, Н. (2000), *Транзиција и нове европске државе*, Барбат, Загреб.
22. Šlaus, I. et al. (2004), Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia, *International Journal of Educational Development* 24.

23. Westin-Kolouh, L. (2004), Education and democracy in Bosnia and Herzegovina, *International Journal of Educational Development* 24.

Abstract: This article examines the effects of reform processes in the Eastern European system of higher education, within the general context of economic and social transition. The analysis highlights that the education reforms are not easy or smooth which is why their results differ from country to country. Having said this, we conclude that a number of Eastern European countries has undertaken the reforms on the modernization of education systems as their first step to further system reforming (Albania, Moldova, Belarus, Ukraine), a few more is on the way to implement structural reforms (Russia, Lithuania, Latvia, Romania), whereas there is only small evidence of systematic education reforms, similar to those of the developed countries. (Czech Republic, Poland, Hungary, Slovenia).

Милан Недељковић,
Учитељски факултет,
Јагодина

ДЕТЕРМИНАНТЕ И ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ АСПЕКТ ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: У нашој данашњости су на делу друштвене промене које су препознатљиве по својој глобалности, комплексности и степену убрзања, па их треба посматрати у новом кључу. Оне радикално мењају позицију и функцију образовања као све важнијег друштвеног процеса који стоји у темељу продукције и репродукције човека и његове културе. Филозофија новог развоја првенствено рачуна са људским фактором који постаје главни чинилац научно-технолошког, друштвено-економског и културног развоја и напретка човека и друштва. Данас је мало питања и проблема као што је стварање образовног/школског система који ће са успехом одговорити изазовима цивилизације знања. У овом раду се указује на повезане и међусобно условљене детерминанте/границе развојних промена у образовању као што су: друштвено-политичко уређење; степен научно-технолошког развоја; економска (не)развијеност земље; ниво културног развоја; утицај традиције у образовању; развијеност педагошких и других за образовање релевантних наука; и међународно окружење. Актуелизира се теоријско-методолошки аспект, промена у образовању и сматра незаобилазним условом њиховог концептирања, увођења, остваривања, праћења и вредновања. Предност се даје системском приступу будући да је образовање специфичан подсистем у социјалном систему и све важнији чинилац успешног функционисања и развоја свих других подсистема.

Кључне речи: друштвени систем, развојна промена, друштвене детерминанте, теорија, метод, образовање.

Живимо у времену у којем наука, техника и образовање постају доминантни чиниоци у људском и друштвеном животу. Развој за све људе и сваког човека чини темељ филозофије новог развоја. Он (развој) треба да буде глобалан, ендеген и интегралан (Перу, 1986: 14-15).

Као фундаментални друштвени процес образовање и васпитање су еминентно друштвена ствар, како својим пореклом, тако и својом функцијом, с обзиром да стоје у основи продукције и репродукције човека и његове културе. У координатама тих сазнања постављају се

теоријска и практична питања перманентног унапређивања квалитета и ефикасности система и процеса васпитања и образовања. Због тога ваља трагати за све бољим концептима, путевима и средствима њихових развојних промена. Однос између друштва и образовања треба посматрати у новом кључу. Неопходно је познавати и уважавати друштвене детерминанте које утичу на образовање као и теоријско-методолошки аспект његових развојних промена.

1.

Данашње друштво обележавају дубоке и опсежне промене које се распростиру на сва подручја друштвеног живота. О њиховој природи, узроцима, носиоцима, облицима испољавања и противречним последицама расправља се са становишта различитих научних дисциплина и филозофије. Оне (промене) нису непознате ни у теорији ни у пракси, јер да их није било човек и друштво се не би развијали и напредовали. Али, данас се оне разликују од оних у минулим деоницама историје низом специфичних карактеристика међу којима се издвајају брзина и универзалност (Rougemont, 1989). То захтева и омогућава "трагање за путевима промишљеног мењања, осавремењивања и унапређивања делатности које се одвијају у оквиру образовног система" (Недељковић, 1997: 4). Образовање постаје све важнији фактор који доприноси да човек и друштво буду бољи. Средине које су то могле да схвате и умеле да примене предњаче у свом материјалном и културном развоју.

Педагошке науке више не могу да заобилазе проучавања у домену футурологије образовања јер постоје снаге које мисаоно и акционо садашњости приступају са сећањем на будућност (Мајор, 1996). У референтној научној литератури доминирају две основне врсте модела и развојних стратегија – оне које се углавном везују за друштвене системе и оне које развој, претежно или искључиво, доводе у везу са (мега)-трендовима у "светском друштву". Потврђује се да "најкарактеристичније својство људског друштва јесте то да су промене и развој његово "нормално" стање, да ни један од његових аспеката или елемената није непроменљив нити вечан, да је свака друштвена "форма" само "тренутна слика" фрагмента развојног процеса, тренутна фаза историјске динамике, систем динамичких и променљивих елемената" (Бауман, 1969).

У последње време, све се чешће поставља питање: како да тековине науке и уметности постану заједничко добро, да буду доступне сваком и свима? За целовит одговор на њега потребни су знање, које је ушло у свакодневни живот људи, и визија о новим индивидуалним и социјалним потребама и могућностима. Друштвени развој, па и развој

образовања, се све чешће поима као пораст комплексности која настаје у процесима истовремене диференцијације унутар друштва и његових саставних делова. Настојања да се целовито сагледају друштвене промене и развој, дакле и развој образовања, прати повезивање, укрштање па и преклапање различитих научних дисциплина. То води трансдисциплинарности. У току је конституисање нове науке о развоју (Митровић, 1992).

Проучавање друштвених промена захтева њихову класификацију по врстама, узроцима односно последицама и облицима испољавања. Углавном се наводе и описују следећи типови друштвених промена: (1) према квантитету: раст и опадање; (2) квалитету: развој и распадање; (3) вредностима: напредовање и назадовање; (4) функционалним подручјима друштва; економске, политичке и културне промене; (5) степену организованости: планиране и организоване или стихијске; и (6) према ширини захвата глобалне и парцијалне (Коковић и др. 1993: 252-253).

На тековинама индустријализације конституисана је теорија модернизације. Данас је на делу мондијализација која се исказује у стварању планетарног простора, у јачању комуникације, међусобне зависности, ефикасности, иницијативности и стваралаштва, али и у уједначавању људи у понашању, укусу и начину живота уопште. Она врши снажан утицај и на образовање (Марковић, 2004). У постојећој литератури мондијализација се најчешће узима тројако: (1) као стварање новог типа глобалног друштва, (2) као ток обликовања светске заједнице и (3) у теорији система као стварање једног светског система.

У својој књизи Доба неизвесности Галбрајт је све глобалне проблеме представио као доба неизвесности за коју актуелна наука и постојећи друштвени системи још увек не успевају да налазе пожељна решења (Galbrajt, 1987: 360). Лангран (1978: 126) је далековидо размишљао када је закључио да је због брзих, и све бржих, друштвених промена "један од основних задатака модерног образовања обликовање људи за промене".

На развој и промене у образовању утиче и друштвена криза која се може посматрати и као синтетички израз за разне деформације у друштвеном развоју, док су њена ужа значења: блокада, аномија или аномично стање друштва и назадовање (Ранковић, 1989:39). Спектакуларни продор у нове могућности није довео до очекиваног развоја способности човека за размишљање и филозофирање у складу са изазовима новог времена. Образовање може на те изазове да одговара стваралачки само ако и уколико се стварају услови за његову перманентну модернизацију. Због тога се рад на систематском унапређивању образовања ни под којим погодбама не сме одлагати и/или импровизовати.

2.

У промишљању и практиковању промена у образовању намеће се питање: које друштвене детерминанте их чине неопходним и битно утичу на њихов ток и домете? Њих, ван сваке сумње, има много, али су најважније: (а) друштвено-политичко уређење, (б) степен научног и технолошког развоја, (в) економска развијеност земље, (г) ниво културног развоја, (д) традиција у друштву и у образовању, (ђ) развијеност за образовање референтних наука и (е) утицај међународног фактора. Наравно, сви ови чиниоци су међусобно повезани.

Човечанство се нашло на размеђи векова и миленијума и вапи за стваралачким идејама "које су резултат разума, знања и маштовитости човека", јер без њих "нема активног и свесног живота ни свесне и ефикасне друштвене акције" (Борђевић, 1972) на успостављању бољих стања и решавању све сложенијих питања и проблема садашњости и будућности која је поодавно почела (Печујлић, 1969). Промене у образовању, баш као и у друштву, могу бити дубље и стварније или остајати на површини, прогресивне или пак друштвено и људски стагнантне и регресивне.

а) Однос између друштва и образовања битно зависи од друштвено-политичког уређења земље и идејно-филозофских основа на којима се оно темељи. Посебно су релевантни: структура друштва, социјалне противречности, друштвена и техничка подела рада, власт над новоствореном вредношћу, организованост државе, развијеност демократије и положај појединаца и социјалних скупова у заједници, владајући систем вредности, перспективе развоја, међународни положај и статус земље.

На образовни систем и његове подсистеме утичу корените друштвене промене, значајнији заокрети и појава нових квалитета у друштвено-политичком развоју. Промене у образовању могу бити успешне у мери у којој постоји друштвени консензус о њиховој концепцији, политици и стратегији. У теорији и у пракси је потврђено да је кристализовање друштвених циљева у образовању, њихово диференцирање, обликовање, рангирање, формализовање, нормирање, прихватање и имплементација веома сложен друштвено-историјски и сазнајно-еволутивни процес.

Развој образовања увек има друштвени аспект. Образовна политика се може кратко одредити као свеукупност идеја, мера и начина којима се грађанима, првенствено младој генерацији, стварају услови за стицање образовања. Та политика јесте начин да се специфични друштвено-економски и културни циљеви пренесу на образовање. Стратегија

развоја представља умешност избора и примене средстава, облика и метода у постизању образовних циљева.

Промене у образовању наилазе на отпоре различитог садржаја, интензитета, значаја и последица, а друштвени напредак увек има цену (Недељковић, 1997: 58-70). Најзаступљенији, најтврдокорнији и најинтензивнији облици тог отпора су традиционализам и конзерватизам (Митровић, 1992). Но, без обзира на тежину проблема са којима се суочава, савремено друштво се незадрживо креће ка свом технолошком, економском и културном прогресу. У осмишљавању, остваривању и вредновању тог процеса знање и образовање имају незаобилазну улогу.

(б) Достигнути ниво научног и технолошког развоја на много начина и у све већој мери утиче на систем, процес и исход образовања, нарочито на високошколском нивоу (Трнавац, 1987). Стварање стручних кадрова/интелектуалног капитала је све пресуднији услов за свеукупни развој друштва. Знањем се сматрају "успешни резултати сазнајних настојања да се прошири, употпуни, среди и усаврши рационално искуство о стварности и људским делатностима усмереним на мењање постојећег, у складу са неким схватањима о људским могућностима и потребама" (Милић, 1986: 487). Наука се неретко дефинише као "организовано знање", а под системом научних знања "подразумева уређен, повезан, обухватан, проверљив скуп научних чињеница, искуствених генерализација, научних закона и научних теорија, заснован на одређеним принципима" (Ристић, 1995: 17). Техника обухвата сва оруђа и знања која се користе у раду и човеку омогућавају деловање на природу зарад стицања материјалних добара. Најзад, "технологија је скуп знања о поступцима и процесима који се примењују у производњи и другим активностима, али и скуп тих процеса, метода и поступака" (Поповска, 1987: 8). Сliku данашњег света све више обликују технологија и глобализација (Марковић, 2000: 39-58).

Квалитетно образовање, научно истраживање и развој технологије су кључни предуслови за привредни развој, друштвени и културни напредак земље и унапређивање квалитета свакидашњег живота грађана. Данас више нема области људског рада и живота на који научно-технолошка револуција није извршила снажан утицај. Од свих импликација научно-технолошке револуције (Продановић, 1994: 66-70) као најкомплексније се испољавају оне "које су везане за концепте и садржаје образовања" (Џуверовић, 1993: 159). Смислени су захтеви да се ради на усвајању интернетског начина живота и да рачунари буду део наставе, "односно учење уз помоћ технологије" (Гејтс, 2001: 377). То значи да су тековине научно-технолошке револуције увелико унапредиле техничко-технолошку основу образовно-васпитног рада.

(в) Економска развијеност друштвене заједнице чини материјалну подлогу њене свеукупне егзистенције и репродукције. У научном утврђивању удела економске развијености на развојне промене у образовању искрсавају многобројне тешкоће. Међу њима је и проблем избора показатеља за оцену постојећег стања економске развијености. Друштвени производ *per capita* јесте неопходан, али не и довољан синтетички индикатор укупне развијености друштва. У проучавању савремених друштвено-економских појава које утичу на промене у образовању се у све оштријој форми постављају питања квалитета статистичких и других неопходних података. Међународни индикатори развоја образовања "дефинишу шест кључних области од заједничког интереса: резултате школовања; однос образовања и тржишта рада; облик школа и школског система; очекивања родитеља, ученика, студената и привреде; проходност студирања; трошкове и изворе финансирања (Перазић, 1994: 22).

Критички став, који у савременој литератури која се бави развојем више није реткост, да су анахронични сви развојни модели ако су конситуисани строго у границама националне економије и тзв. глобалног суверенитета има све више присталица. Друштвени развитак у савремености се све чешће посматра у координатама светске целине. То се у потпуности односи и на образовање.

г) Достигнути ниво и токови развоја културе конкретне друштвене средине су важна детерминанта која утиче на промене у образовању. У срединама које нису културно развијене образовне институције немају услове за остваривање квалитетног и ефикасног образовања. Култура "као начин живота" и образовање као агенс културне промене и дифузије културних вредности су у уској вези. На то упућују и препоруке међународне конференције УНЕСКО-а (Женева, 1992) о теми Образовање, култура и развој: координирање политике и стратегије.

Образовни програми, поглавито на вишим нивоима образовања, савремени су ако и уколико су отворени за актуелне трендове универзализације културе, интелектуалност и нове планетарне мултимедијске и информатичке културе. За земље у транзицији, као што је наша, је веома потребно да брже превазилазе остатке етноцентризма, да уважавају сваки идентитет и залажу се за демократију, људска права и толеранцију, јер су то битне претпоставке друштвено-економског, политичког и културног просперитета (М. Прошић-Дворнић, 1994).

Тесна повезаност образовања и културе происходи из чињенице што је култура у великој мери производ образовања, а образовање саставни део културе и начин културне промене и дисеминације. Разумевање и уважавање међузависности културе и образовања чува кон-

тинуитет културе, штити културни идентитет и омогућава прожимање и дијалог међу културама – интеркултуралност (Стојковић, 2002).

Ни култура ни систем образовања не смеју се затварати пред светом и пред будућношћу, ако желе да потврђују развојну позицију и функцију у друштву које се мења. Систем образовања и сви његови подсистеми доприносе формирању културног идентитета, поштовању властите и других култура и културног наслеђа, али и критичком вредновању постојећих културних образаца, особито предрасуда, нетолеранције, ксенофобије, верске и идеолошке искључивости. Савремени системи образовања се отварају за нови тип културе, за медијску и мултимедијску културу, као начин образовања и облик интелектуалног, уметничког и културног стваралаштва.

д) Нема осмишљених промена у образовању без познавања, разумевања и уважавања положаја и улоге традиције у токовима и исходима савременог друштва. Јер, човека и његово друштво у великој мери објашњава њихова прошлост (Вајс, 1965). Традиција има важну улогу не само у савремености него и у избору будућности будући да снажно утиче на правце, карактер, развојне могућности и границе људских настојања и остварења. Утврђивање и прихватање улоге традиције у процесу функционисања, даљег развоја и напретка образовања има за циљ препознавање њеног присуства у свакидашњем животу наспрам пожељних и могућих промена. Реинтерпретација традиције у целини, па и оне у образовању, увек значи њено стваралачко обнављање и уграђивање у даљи развој (Недељковић, 2003).

Систем и процес образовања никада се не мењају у целини и одједном, јер се без наслеђеног и стеченог не може даље и боље. Прекид са традицијом и опстанак у традицији у развоју образовања увек се поставља и остварује на конкретан начин (Недељковић, 1997: 97-100). Не постоји јединствена традиција, па ни њено јединствено тумачење. Садашњост се може оспоравати и прошлошћу и будућношћу, а свака промена није увек и промена на боље. То се без остатка односи и на образовање.

ђ) Образовање је сложена делатност коју друштво развија у циљу опстанка и свеколиког развоја и напретка. Да би било квалитетно и ефикасно, оно се у све већој мери ослања на тековине уопштеног искуства и на резултате референтних научних проучавања и истраживања. У својој укупности то је суштинска претпоставка његовог квалитетног конципирања, планирања, организовања, функционисања, вредновања и перманентног унапређивања. При томе није реч само о целини система образовања већ о сваком његовом делу у систему и у процесу.

Концепцију/циљ, политику и стратегију даљег развоја образовања у друштву које се брзо мења треба темељити на најновијим достигнућима већег броја релевантних научних дисциплина и филозофији новог развоја (Перу, 1986).

е) У променама у образовању ваља у пуној мери респектовати планетарне процесе који су одвијају под утицајем глобализације. Реч је о настајању "светског друштва" у коме само територијална припадност, локална средина и сродничке везе нису довољне за квалитетно задовољавање нових развојних потреба човека. Нове животне ватре: техничко-информатичка револуција и планетарна економија, глобална култура и транснационални политички режими – повезују свет у јединствен "глобални поредак" (Печујлић, 2002). Глобализација је, због тога, постала судбинско питање нашег времена "које највише притиска, нешто о чему се дебатује у конференцијским салама, уређивачким уводницима и школама широм света" (Стиглиц, 2002: 18). Глобализација изазива цивилизацијске промене које мењају положај и улогу образовања у животу појединца и друштва (Марковић, 2004).

Глобализација је довела до стварања нових међународних институција које управљају њеним процесима. То су у првом реду Међународни монетарни фонд, Светска банка и Светска трговинска организација. Њихов утицај на образовање у планетарним размерама све је већи. У том правцу су усмерена деловања и многих регионалних организација као што су: Унеско, ОЕЦД, Европски савет и многе друге. Познавање и уважавање нових трендова у развоју савременог друштва, међународних организација које се баве образовањем и њихових докумената у којима се изражавају нови погледи на образовање и друштво, с обзиром на образовање, може да подстакне, помогне и олакша рад на бржем обликовању модерног система образовања у националним оквирима.

3.

Промене у друштву и у образовању ваља посматрати у међусобној повезаности и условљености. При томе је важно познавање могућности опште теорије система и системског приступа образовању. Тежња ка развоју је постала универзална, а он (развој) "поглед на свет који обликује стварност, мит који надахњује друштва и фантазију која ослобађа страсти (Закс, 2001: 6). Најважнији знак и инструмент моћи у нашој савремености јесу људски дух, знања и човекове способности да размишља и ствара. Прерастањем науке у покретачку снагу развоја,

образовање добија веома важне функције: цивилизацијску, производну и социјалну.

Филозофија новог развоја, нови циљеви и задаци, ново окружење образовних институција, нове педагошке парадигме захтевају стално критичко преиспитивање концепта и праксе постојеће школе, школског и образовног система. У променама у образовању није реч само о једном комплексном друштвеном и педагошком процесу, него и о човеку, његовој садашњости и будућности, квалитету његовог свакидашњег живота и ширењу простора његове слободе и стваралаштва.

Развојни проблеми образовања актуелизују многа стара и намећу нова тешка питања која захтевају условима и потребама примерене одговоре на теоријском, истраживачком, нормативном и практичном плану. Питања су увек старија од одговора. У методолошком приступу променама у образовању могуће су различите комбинације: (а) стара мишљења о старим проблемима; (б) стара мишљења о новим проблемима; (в) нова мишљења о старим проблемима и (г) ново мишљење о новим проблемима. Најфаталнија су стара схватања нових проблема, јер су плодотворни само ново мишљење и промењено понашање.

Савремени ниво развоја друштва и његових подсистема тражи нове идеје, нове институције и парадигме, идеје које су схватљиве, прихватљиве и оствариве. Оне имају друштвену вредност у мери у којој доприносе да се стварност види дубље, осећа даље и успешније мења на боље. Промене које се спроводе у образовању имају далекосежан значај – за појединце обухваћене системом образовања, за развој и напредак друштва, културу народа и будућност земље.

Одговорност за осмишљене промене у образовању има структурне, културне, персоналне, аксиолошке и друге компоненте и димензије. Оно (образовање) је сложена делатност, "за промене у њему треба времена, ризик од погрешних процена и непромишљених корака висок, а негативне последице тога дуго отклањају (Недељковић, 2000: 26). Зато оне (промене) треба да имају јасне циљеве и средства за њихово достизање, тј. да буду научно и методолошки утемељене. Због све бржег развоја науке, технике и културе, укључивања њихових тековина у рад и живот савременог човека, образовање као делатност "по свом садржају постаје сложенија, по својим структурама суптилнија и по свом карактеру деликатнија" (Мандић, 1972: 27-28). Нажалост, нису ретка ни опасна тумбања по постојећем систему васпитања и образовања (Сузић, 2005: 158-160).

Међу стручњацима за образовање и васпитање, првенствено педагозима, постоји сагласност "да сваком мењању образовања и васпитања морају претходити одговарајућа проучавања" (Поткоњак, 1999: 92). Она су важна и у фази конципирања и у процесу остваривања

промена. При томе треба имати на уму да корените промене у образовању нису једнократан чин, већ веома сложен дугорочан процес (Коцић, 1982) и да "у образовању, више него другде, реформе доводе и до непредвиђених, неочекиваних и нежељених ефеката, што је још један разлог за претходно предвиђање потреба и могућности нових реформи и надограђивање ранијих" (Флере, 1976: 203).

Да би планиране промене у образовању биле изводљиве потребно је да: (1) постојећа теоријска знања и практична искуства буду заступљена и у фази њиховог припремања и у фази извођења; (2) не постоје универзални поступци и инструменти за решавање свих питања промена у образовању; (3) у наукама које се баве васпитањем и образовањем има знања која могу бити солидна основа промена у образовању; (4) проучавање промена у образовању надилази моћи појединачних истраживача и појединачних наука, па су неопходна интердисциплинарна и мултидисциплинарна проучавања и истраживања; (5) треба више користити знања и искуства раније планираних и изведених промена у образовању (Поткоњак, 1999: 95-96). У глобалним размерама се потврђује "да тамо где се наука систематски примењује за унапређивање дате области људског рада, човекове тековине у тој области почињу нагло напредовати" (Недељковић, 1997: 83).

Потреба за теоријско-методолошким утемељењем промена у образовању произлази из више разлога као што су: (1) општа улога науке и научног истраживања у савременом друштву; (2) светска криза образовања; (3) трансформација система образовања у складу са развојем науке, технике и друштва; (4) унапређивање квалитета истраживања у педагошким наукама.

Стварање услова за промоцију резултата научних истраживања и практичних остварења у образовању су претпоставка бољег рада на унапређивању образовања, чињеница је да реални услови у којима се одвија процес васпитања и образовања су веома различити, али "не само формално него и фактички, њихови крајњи циљеви и непосредни задаци свуда су углавном веома слични, а садржаји образовних програма се у већој или мањој мери подударају" (Хавелка, 2000: 16).

По својој форми, систем образовања представља организацију, а по суштини процес који се првенствено манифестује у прилагођавању својих садржаја, организационих и методолошких елемената у циљу задовољавања индивидуалних и друштвених потреба за образовањем. Између васпитно-образовних циљева, васпитно-образовног система и васпитно-образовног процеса постоје односи међусобне повезаности и условљености. Образовни систем је један од највећих подсистема у глобалном друштвеном систему. Његова величина лежи у чињеници да је образовање масовна и све масовнија активност; сложеност се огледа у

његовој територијалној раширености и високој програмској издиференцираности; најзад, образовни систем је један од најстаријих друштвених система, иза њега не стоји само дуга историја, него и велика традиција, према којој свака промена у образовању мора да се одреди (Хавелка, 2000: 29).

Променама у образовању приступа се са различитих теоријских и методолошких становишта. У новије време се афирмише општа теорија система и системски приступ овој друштвеној и педагошкој појави. Систем представља "целину састављену од делова који у систему имају своју функцију, па су као такви у међусобној интеракцији" (Ћиновић, 1982: 74). Дефиниције система садрже неколико основних категорија: "прва је да постоје елементи, друга да између тих елемената постоји веза и трећа да односи између тих елемената и тих веза представљају један скуп који је на неки начин одвојен од других скупова, и да се то назива системом" (Штамбук, 1989: 184). Систем образовања спада у отворене системе, јер са својим окружењем размењује материју, енергију и информације.

Општа теорија система поставила је основу за стваралачку комуникацију научника различитих специјалности. Резултати њене примене сажимају се у четири тачке: (1) превазилази се статичка равнотежа у друштвеним појавама; (2) приоритет задобија холистички приступ друштвеним појавама; (3) друштвене појаве се не проучавају одвојено, већ се посматрају као социјално-технолошки систем; и (4) социјалне организације се не изједначавају са механичким и биолошким системима с обзиром да нису прости природни производи.

Социјални системи, дакле и систем образовања, производ су људске делатности. Пошто у себе укључују људе, они немају свој крај, већ се стално развијају остајући вазда недовршени и несавршени. Због тога ваља уважавати елемент људског учествовања у стварању, одржавању и разарању друштвених организација и друштвених система.

Новина у општој теорији система јесте схватање ентропије. То је тежња ка неред, распадању система. Међутим, у отвореним системима она (ентропија) може бити пресечена, транспонована у процес којим се постиже виши ниво организованости и способности прилагођавања спољним и унутрашњим притисцима. Откривена је појава динамичке равнотеже. Отворени систем може да одржава стање динамичке равнотеже тако што ће примањем материје, енергије и информације враћати своје стање ентропије на ниво који му дозвољава да се максимално прилагођава новонасталој ситуацији. Уосталом, "управљање је процес коме је циљ интеграција делова система и истовремено повезивање система са околином" (Шуковић, 1986: 49).

Уз појаву динамичке равнотеже јављају се још два механизма: механизам одржавања и механизам прилагођавања. Они су компатибилни по својој природи. Наиме, да би један систем остао оно што јесте, он у свом саставу мора да има механизам одржавања, а у исто време и динамички елемент система, који му омогућава да одржава динамичку равнотежу. Најзад, трећи елемент новог у теорији система јесте еквифиналитет отвореног система. Реч је о томе да резултат може бити постигнут на основу различитих полазних основа и различитим путевима. Принцип еквифиналитета представља обогаћивање методологије проучавања друштвених појава. Еквифиналитет уводи релативност у проучавању друштвених система и друштвених појава, која је саставни део људског и друштвеног живота.

Систем образовања је целовит организациони систем. Он није природни него вештачки јер га ствара човек својим непосредним и посредним учешћем, отворен и динамичан систем. Његова основна својства су: прво, целовитост, тј. да се сви елементи унутар система остварују као јединствена целина, у сагласности са јединствено постављеним циљем; друго, стабилност, која се манифестује у настојању да се остане у одређеним границама без обзира на неповољно дејство неких спољашњих или унутрашњих настојања и притисака; и треће, адаптивност. Постоје три начина адаптације: пасивна адаптација – испољава се у усмерености на сопствену промену и у односу на средину; адаптација избором услова средине који су компатибилни новонасталим потребама; и адаптација преображајем средине – сврсисходна измена система под утицајем окружења (Вилотијевић, 1992: 189).

Познато је да ниједан теоријски оквир и методологија не настају изван свог времена и реалних потреба. Традиционални аналитички приступ у проучавању и истраживању педагошких појава ваља и надаље практиковати, али га истовремено и смелије комбиновати са системским прилазом. У односу на аналитички приступ, теорија система је у методологију донела као ново, а кибернетика преузела: (1) стохастичност, (2) појам отвореног система у друштвеним наукама, (3) ревитализовала интердисциплинарност и (4) појам синтезе. Све ове тековине су од велике помоћи у конципирању, имплементацији и вредновању развојних промена у образовању и васпитању.

Друштво у целини и сви његови подсистеми доживели су последњих неколико деценија велике промене са противречним исходима.

Оне су изазване изузетно брзим развојем науке и применом њених тековина на сва подручја друштвеног живота, а првенствено у техници и технологији. У новонасталом стању радикално је промењена позиција и функција образовања као све важнијег друштвеног процеса који се налази у темељу продукције и репродукције човека и његове културе. Филозофија новог развоја афирмише улогу људског фактора у функционисању, развоју и напретку савременог друштва. У планетарним оквирима трага се за образовним/школским системом и школом који могу стваралачки да реагују на изазове што их нуди цивилизација знања. Проверени пут који води остваривању тог циља јесу перманентне развојне промене у образовању (реформе и иновације). Те промене могу бити плодотворне ако и уколико се познају и уважавају релевантни друштвени чиниоци који директно и индиректно утичу на образовање. Отуда и потреба да се однос друштва и образовања критички пропитује, а планиране промене у образовању буду теоријско-методолошки засноване. У овом раду било је речи о потреби и могућностима примене опште теорије система и системског методолошког прилаза променама у образовању које треба перманентно да побољшавају његов квалитет и подижу његову ефикасност.

Цитирана литература

1. Џуверовић, Б. (1993): Социологија и савремено друштво, Београд: Савремена администрација.
2. Ђорђевић, Ј. (1972): Идеје и институције, Београд: Радничка штампа.
3. Флере, С. (1976): Образовање у друштву, Ниш: Градина.
4. Галбрајт, Џ. К. (1987): Доба неизвесности, Загреб: Свјетлост.
5. Гејтс, Б. (2001): Пословање брзином мисли: коришћење дигиталног нервног система, Нови Сад: Прометеј.
6. Хавелка, Н. (2000): Ученик и наставник у образовном процесу, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Коцић, Љ. (1982): Научно-истраживачки рад и преображај васпитања и образовања, Настава и васпитање, бр. 3-4, Београд: Педагошко друштво Србије.
8. Коковић, Д. и др. (1993): Социологија: основни појмови и проблеми (3. измењено и допуњено издање), Нови Сад: Светови.
9. Лангран, П. (1971): Увод у перманентно образовање, Београд: НУ "Браћа Стаменковић".
10. Мајор, П. (1996): Сећање на будућност, Београд: Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије / Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Мандић, П. (1972): Иновације у образовању, Сарајево: Завод за уџбенике.
12. Марковић, Д. Ж. (2000): Социологија и глобализација, Београд: ЦУРО.

13. Марковић, Д. Ж. (2004): Цивилизацијске промене и образовање, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену.
14. Милић, В. (1986): Социологија сазнања, Сарајево: Веселин Маслеша.
15. Митровић, Љ. (1992): Социологија развоја, Београд: Стручна књига.
16. Недељковић, М. (1997): Време промена и образовање, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
17. Недељковић, М. (2000): Основна школа у променама, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
18. Недељковић, М. (2003): Повезаност традиције и иновација у друштвеним променама, Зборник друштвено-хуманистичких наука, бр. 3 и 4, Бања Лука: Књижевна задруга.
19. Печујлић, М. (1969): Будућност која је почела. Београд: ИПС ФПН.
20. Печујлић, М. (2002): Глобализација: два лика света, Београд: Гутембергова галаксија.
21. Перaziћ, О. (1994): Положај образовања у транзицији и основни показатељи о стању образовног система, у: Г. Зиндовић-Вукадиновић (приредила), Образовање за будућност: какво нам је образовање потребно, Београд: Педагошко друштво Србије.
22. Перу, Ф. (1986): Филозофија новог развоја, Нови Сад: Матица српска.
23. Поповска, З. (1987): Технолошка стратегија као саставни део развојне стратегије у самоуправном друштву, Београд: Економики биро.
24. Поткоњак, Н. (1999): Васпитање – образовање – педагогија, Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
25. Продановић, Т. (1994): Свет на прагу XXI века, Чачак: Агрономски факултет у Чачку.
26. Ранковић, М. (1989): Социолошко проучавање деформација и граница друштвеног развоја, у: М. Ранковић (уредник), Деформације и границе друштвеног развоја, Београд: Институт за социологију Филозофског факултета у Београду.
27. Рихта, Р. и сарад. (1972): Цивилизација на раскршћу, Београд: Комунист.
28. Ристић, Ж. (1995): О истраживању, методу и знању, Београд: ИПИ.
29. Rougemont, D. (1989): Будућност је наша ствар, Београд: Књижевне новине.
30. Стојковић, Б. (2002): Идентитет и комуникација, Београд: Чигија штампа.
31. Стиглиц, Џ. (2002): Противречност глобализације, Београд: СБМ
32. Сузић, Н. (2005): Педагогија за XXI вијек, Бања Лука: ГТ Центар.
33. Шуковић, Ф. (1986): Организације, групе и мотивација, Београд: Југословенски завод за продуктивност рада.
34. Трнавац, Н. (1987): Школски системи на раскршћу, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства / Г. Милановац: Дечје новине.
35. Вајс, А. (1965): Историја цивилизације, Београд: Висока школа политичких наука.
36. Вилотијевић, М. (1992): Вредновање педагошког рада школе, Београд: Стручна књига и ЦУРО.
37. Закс, В. (2001): Увод, у: Речник развоја: водич кроз знање као моћ, Нови Сад: Светови.

Prof. Dr Milan Nedeljkovic
Teachers Faculty in Jagodina

DETERMINATION AND THEORETICAL AND METHODICAL ASPECT OF CHANGES IN EDUCATION

Summary: Because of its global scale, complexity and because of speed that are going, today's social changes must be looked from somewhat different angles. They radically change position and function of education, more and more important factor of society, that is based on human production and reproduction as well as on his culture. Philosophy of new development, relies on human who is becoming important factor in scientific, technological, economical and cultural development of society. There is today small number of questions and problems such as forming efficient educational system that will successfully answer to today's educational challenges. This work will show connections between borders of educational developing changes such as; social and political system; scientific and technological development; economical development of a country; level of cultural development; influence of tradition on education; development of educational institutions and international surroundings. We actualize theoretical and methodological aspect of changes in education. It is the main condition for their concept, application, achievement, monitoring and evaluation. Since education is specific subsystem in social system and is key for successful work and development other subsystems, systematical approach has advantage.

Key words: social system, development changes, social determinations, theory, method, education.

Радови које су чланови Академије објавили у 2006. години

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЊА

Резиме: *Међу значајне детерминанте циљева и задатака васпитања спадају педагошка наука, образовна политика и струка чији је главни носилац наставник. Педагошка наука треба да и даље иде научним путем, да проучава законитости васпитања и образовања на савременој етапи друштвеног развоја, да снагом научних аргумената утиче на образовну политику и наставника и да, на тим основама, осигурава промене које ће бити у интересу човека и његовог потпуног, складног и слободног развоја.*

Циљеви и задаци васпитања, као сталне и специфичне друштвене појаве, могу се проучавати са три становишта; са становишта педагошке науке, образовне политике и са становишта струке. Педагошка наука, образовна политика и струка су три различита појма иако има покушаја да се они, и у теоријском и у практичном смислу, релативизују па чак, у одређеним околностима, поистовећују тако што се педагошка наука изједначава са образовном политиком, а образовна политика са струком, при чему се образовна политика издиже изнад педагошке науке и струке, све дотле док у потпуности не изгубе свој основни смисао и суштину. То је био основни разлог да дискусију, на овом нивоу расправе, усмеримо на ову проблематику, на разјашњавање баш ових појмова везаних за циљеве и задатке васпитања, без намере да се на било који начин оспоравају њихове функционалне везе које су, са научног становишта, природне, друштвено условљене и нужне.

I

Користећи се резултатима својих истраживања и резултатима истраживања других, њој сродних наука и њихових научних дисциплина, педагошка наука настоји да циљеве и задатке васпитања постави на научну основу и да их у тим оквирима разматра и објашњава у временској перспективи – прошлости, садашњости и будућности. Проучавајући циљеве и задатке васпитања у прошлости и садашњости критички сагледава, процењује и синтетизује теоријско и практично искуство ранијих и садашњих генерација, оживљава и афирмише потвр-

ђене вредности и идеје засноване на високим нивоима хуманитета, отвара нове могућности и перспективе развоја човека као индивидуалног и друштвеног бића, али упоредо с тим одбацује све оно што је супротстављено новим научним открићима и знатно измењеним, хуманијим друштвеним околностима значајним за развој личности. У том смислу тражи и проналази најхуманији и најприхватљивији људски лик, промовише га у васпитни идеал, односно општи, крајњи циљ свих видова васпитних утицаја.

Оријентацију на васпитни идеал прате разноврсна педагошка стремљења, стратегије и тактике исказане у пројекцијама мноштва ближих и даљих циљева чија се суштина огледа у конкретизацији хијерархијски постављених и осмишљених задатака. Реализацијом задатака остварују се ближи циљеви, отвара пут интензивнијег напредовања и развоја личности у битно измењеним и повољнијим околностима.

Општи циљ васпитања је, у различитим цивилизацијама и епохама, имао различит карактер, зависио је од разноврсних фактора, а највише од схватања људске природе, поимања човекове суштине. Различита схватања те врсте су пажљиво проучавана, упоређивана, повезивана, синтетизована и трансформисана у јединствен људски лик чијем су остварењу тежили и појединац и друштвена заједница. Због тога се стално постављало и још увек поставља питање шта је човек. Правог одговара никад није било, још се чека, уместо њега су никле многе теорије о људској природи, боље речено научно неверификоване претпоставке које се у потпуности не могу ни прихватити нити одбацити. Тако је човек постао играчка судбине, рационални господар, животиња, машина, несвесно биће, производ друштва. Све ове теорије су, свака на свој начин, из свог угла, посматрале човека и његов развој настојећи да властито гледиште најпре промовишу у васпитни идеал, а потом га претворе у објективну друштвену стварност. Иако поједностављена, исувише уска и једностранна, ова схватања су, у појединим периодима развоја људског друштва, успевала да пронађу пут до васпитно-образовне праксе и наметну се као крајњи циљ васпитања. И данас је то, у одређеним сегментима могуће, али са становишта савремене педагогије, штетно јер се човек схвата много објективније од онога како су га видели или га још виде поједини теоретичари. Човек се све више схвата као сложено, комплексно и још увек недовољно проучено биће па је он у том погледу и животиња, и производ друштва, господар и слуга своје судбине, рационално и ирационално биће, онај који управља и којим се управља. Због свега тога и још много другог се с разлогом поставља питање шта је човек и има ли нешто заједничко што суштински, временски и просторно повезује људска настојања у одређивању васпитног идеала. На други део питања је већ одговорила

педагошка наука, одговор је нашла у идеји свестрано образоване, хармонијски развијене и слободне личности засноване на схватањима природе, суштине и могућности васпитања, пре свега, старих античких мислилаца, мислилаца хуманизма и ренесансе, иначе великих противника сталешког васпитања, затим педагошких класика (Коменског, Лока, Песталоција), па истакнутих заговорника идеје социјалне правде и једнаких права свих чланова друштва на образовање, какви су били Мор, Кампанела, Фурије, Симон, Овен и други, до истакнутих савремених хуманиста и поборника слободног развоја човека.

Конкретизација идеје свестраног, хармонијског и слободног развоја личности се остварује путем неколико васпитних подручја, а нарочито кроз: физички развој човека зато што је здрав и чврст организам основа и услов сваког даљег развоја и напретка; ширење и развој интелектуалних потенцијала као основне снаге и претпоставке успешног рада у свим сферама људског живота; моралне вредности стваране током развоја човечанства које су биле регулатор међуљудских односа у друштву с тенденцијом стварања општечовечанског морала у хуманистичком друштву; развој естетских вредности и настојања да се траже и проналазе лепши, угоднији и племенитији облици живота уочавањем, доживљавањем, стварањем и вредновањем лепог и развој човека као радног бића где се рад схвата и прихвата као основни извор свеколиког људског материјалног и духовног богатства и среће. Треба рећи да постоје и други, уже схваћени видови конкретизације ове идеје, на пример, конкретизација заснована на структури психичког живота која обухвата когнитивно, афективно и психо-моторно подручје личности. Овде ћемо, посебно истаћи значај моралног васпитања, не зато што сматрамо да је оно најважније, већ зато што се зачуђујуће запоставља, па чак и изоставља у пројектима глобалне стратегије образовања земаља у транзицији.

Са становишта моралног васпитања посебна пажња се посвећује васпитању у духу хуманизма, припремању младих за породични и друштвени живот, васпитању у духу патриотизма и интернационализма. Наглашена је брига о човеку и његовом развоју, истакнута потреба очувања људског достојанства, вере у човека, ослобађања људске личности, развој и неговање људске солидарности, међусобног поверења и уважавања и подстицања тежње за истином, правдом и за стварањем праведнијег друштва. Истакнути су потреба и значај припремања младих за здрав породичан живот кроз развијање најузвишенијих и најплеменитијих осећања љубави за полни, брачни и породични живот. Припремање за друштвени живот помаже појединцу да се лакше и брже уклапа у норме друштвеног живота, а да истовремено сачува своју индивидуалност, нарочито своја права, слободе, тежње, интересовања.

Патриотизам се односи на развој племенитих осећања према својој домовини, свом родном крају и свом народу, а интернационализам на развијање позитивних ставова према другим народима, њиховој култури и свему другом што их чини оним што јесу. Интернационализам се схвата као симбол истинске сарадње, пријатељства међусобног потпомагања, заштите слободе, заштите независности и равноправности свих народа. Овако схваћен морал је, збиља, важан регулатор здравих међуљудских односа, али није јасно зашто се и због чега потискује на маргину друштвених збивања.

Идеја свестраног развоја обухвата и васпитање позитивних особина воље и карактера, нарочито црта личности као што су: упорност, доследност, принципијелност, самосталност, дисциплинованост.

Овако схваћен и конципиран васпитни идеал се заснива на схватањима човека као друштвеног и биолошког бића, а његово остваривање у изналажењу веза између услова васпитања и постављеног циља. У оптималним друштвеним условима развој тече у два правца, личност се развија као индивидуално и друштвено биће, у сталној је интеракцији са социјалном средином, непрекидно је у континуираном процесу формирања јединствене организације особина које се манифестују кроз два обрасца понашања – индивидуалном и општем. Човек се развија као индивидуално биће, развија све своје потенцијале, оно што је његово, оно по чему се разликује од других људи, оно што га чини оним што јест. Међутим, човек није, сам по себи, само индивидуа, он је и друштвено биће, има потребу да живи у друштвеној заједници, да са њом комуницира, да у њој ради, да се у оквиру ње самоостварује, самопотврђује, еманципује и мења себе и своје окружење.

Идеју свестраног развоја личности као идеал васпитања карактеристичан за најхуманије људске заједнице не треба поистовећивати са општим циљевима васпитања презентованим у многим васпитно-образовним концептима и педагошким пројектима ствараним за потребе владајућих слојева друштва и њихових асоцијација како би се што боље стабилизovali или пак опстали. Међутим, не треба заборавити да је идеја стварања општег циља васпитања, од свог зачетка имала, а и данас има, јаке противнике. То се најбоље може илустровати снажном реакцијом Вилхелма Дилтаја (Dilthey Wilhelm, 1833 –1911) који је, критикујући познате педагошке системе Хербарта, Спенсера, Вајца, као и њихова настојања да се циљ васпитања учини универзалним за сва времена и све људе, назвао срамним теоретисањем. Занимљиво је да тако снажној критици нису били изложени неки други пројекти и њихови аутори који су педагогију, као на пример, Емил Диркем (Durkheim Emile, 1858–1917) претворили у социолошку дисциплину, а циљ васпитања свели на социјализацију младе генерације. Наравно, да нема

основа, ни потребе, да се бране општи циљеви васпитања у појединим педагошким пројектима, али има и основа и потребе да се бране универзалне људске вредности којима треба да тежи свако хумано друштво.

Нема дилеме, педагогија мора остати на научном путу проучавања законитости васпитања и континуираној тежњи остваривања најхуманијег васпитног идеала, развоја човека као човека, а не развоја човека којим ће владати други човек и подешавати му развој и понашање према својим потребама, жељама, интересима и циљевима који из њих произилазе. Због тога педагогија не сме нипошто бити слушкиња политике, робиња најутицајнијих и најпривилегованијих појединаца и група, нарочито не сме постати инструмент остваривања наводно виших друштвених или пак глобалних интереса на штету човека. Она мора остати уз човека, мора му максимално бити посвећена и усредсређена на његов развој. То је једини прави пут ове науке, али и услов њеног опстанка.

Данас са зебњом можемо поставити питање да ли је наша педагошка мисао довољно оријентисана на научни приступ проучавања циљева и задатака васпитања и да ли, можда у том погледу посрће и постепено губи своја основна научна обележја. Уколико се под појмом педагогија ХХI века подразумева рад у малим групама и, на пример, научно неутемељени системи активне и интерактивне наставе као и низ других прагматистичких конструкција и форми онда постоје реални и озбиљни разлози за забринутост. Проблем постаје много озбиљнији ако се узму у обзир још нека чудна дешавања у нашој педагогији, на пример, урушавање педагошке терминологије као конститутивног елемента науке или све масовнија појава цитирања стране литературе, аутора који се не баве научним радом, већ образовном политиком или евентуално ужом струком и то из оних земаља у којима је педагогија поодавно изгубила научно утемељење и нестала као универзитетска дисциплина. Ако се све ово има у виду и још много тога њему сличног, не може а да се не постави питање да ли се на тај начин наша педагогија удаљава од своје суштине, своди на разноврсне облике радионичарења и све остало што не спада у домен научног, већ политичког или пак ужестручног деловања. Зар није на исти начин педагогија завршила свој пут у САД, Енглеској и Русији. У Америци су почели од промене имена педагогија под изговором да су термини васпитање и образовање шири и научнији, тако је једна целовита наука сведена на процес васпитања и образовања чији су предмет истраживања присвојиле њој сродне науке. Везујући се за политику и идеологију после октобарске револуције, у Русији је педагогија упала у окове догматизма и нестала.

II

У свим друштвеним заједницама, без обзира на њихове организационе форме и начине функционисања, постоји владајућа структура која је више или мање наклоњена осталим члановима друштва, понегде и понекад из убеђења и вере у човека, а најчешће услед притисака ширих слојева друштва мотивисаних тежњом и жељом да се колико толико поштују и уважавају њихове најелементарније људске потребе. Али, не треба заборавити оно што већ наука познаје, да је свако издвајање и издизање друштвене групе изнад осталих чланова друштва, само по себи, засновано на заједничким потребама, интересима, жељама и циљевима њених чланова. Најгора је варијанта ако су те потребе, интереси и циљеви мотивисани жељом да се управља другим људима, присваја капитал, и моћ ради бољег, за њих лепшег и лагоднијег живота и уколико има тенденцију повезивања са сличним групама у ширим размерама људске заједнице, како би боље и што дуже осигуравала свој опстанак и уређивала живот људи по својим мерилима. То не може бити ништа друго осим политика у којој се зачиње и развија образовна политика у свему усаглашена са интересима и намерама владајуће групе. Независно од достигнућа педагошке науке, образовна политика креира циљеве и задатке васпитања, прихвата само оно што је у функцији остваривања њеног циља, или покушава, користећи се разноврсним мерама стимулације, да придобије и привуче што више педагога научника да раде у њеном интересу. Због тога, владајућа класа има монопол у изради концепције васпитања и образовања, она предлаже и доноси резолуције и законе у образовању, конципира наставне планове и програме основне и средње школе, прати и контролише васпитно-образовни процес, процењује резултате рада, брине о образовању и усавршавању наставника.

Према томе, од интереса владајућег слоја друштва и њихове политичке оријентације у образовању зависе циљеви и задаци образовања, обично се свде на интегрисање младих у постојеће услове живота и тежњу да се одрже успостављени друштвени односи. Интереси васпитаника су, у таквим околностима, претежно, секундарни, са мало могућности за самоостваривање и еманципацију, ослобађање од неправдоправности. Мали су изгледи да се васпитаник ослободи тих стега и да се равноправно укључује у друштвени живот и одлучивање, да се смелије супротставља свим покушајима понижавања, омаловажавања, искоришћавања, владавине других. Неправедна позиција нагони васпитаника на отпор и побуну која, у највећем броју случајева, завршава неуспехом. Нема теже ни племенитије борбе од борбе против свих облика власти и доминације човека над човеком.

Опште је познато да свака политика па и политика у образовању има јасне циљеве, до краја познате само њеним главним створитељима и стратезима. Извршиоцима су намењени и препуштени оперативни задаци чија се сврха не види, па чак и не наслућује. Због тога се, претпостављамо, све мање говори о циљевима васпитања, а све више о исходима васпитно-образовног рада. Прикривање правих стратешких циљева има своју сврху, а постиже се на различите начине, најчешће декларативним прихватањем најхуманијег васпитног идеала, фаворизовањем и форсирањем идеје демократизације образовног система, стварањем јединственог глобалног образовног простора упркос великом броју непремостивих социјалних, политичких, економских, етничких разлика међу државама и њиховим народима. Зна се да је декларативан циљ формално постављен циљ без икаквих шанси да буде реализован. Што се демократизације и децентрализације образовног система тиче ту су ствари много суптилније, сложеније и тајновитије јер су прожете двома међусобно супротстављеним демократским идејама – идејом егалитаризма и идејом антиегалитаризма.

Егалитаризам и антиегалитаризам представљају два супротстављена прилаза у демократизацији образовног система, нарочито долазе до изражаја у карактеру и функцији општеобразовне школе.

Егалитаризам представља посебно социјално-политичко схватање прожето тежњом стварања потпуне једнакости свих чланова друштва у стицању образовања. Према овом схватању образовање мора бити једнако за све и доступно свима без обзира на националну, верску, расну, полну или било коју другу припадност. Најкраће, траже се једнака права и гаранције квалитетног образовања за све грађане друштва. У складу с тим су се одвијале многе школске реформе у многим земљама света током XX века, зато се као најбољи примери могу навести СССР и Јапан. Међутим, то није трајало до у недоглед, политичка доктрина формално јединствене школе је веома брзо изнедрила уравниловку у развоју васпитаника, отворила врата оштрој критици најљућих противника и омогућила им да у центар пажње поставе њене највеће слабости као што су спутавање развоја најбољих васпитаника, запостављање најслабијих, фаворизовање просечних, наношење велике штете васпитаницима зато што не могу да манифестују своје индивидуалне особине.

Друга димензија демократизације образовног система је заснована на вишестепеном образовању и идејама плурализма, варијантности и диверсификације општеобразовне школе. Актуелна је у најразвијенијим земљама света и служи им као најприхватљивији модел демократизације образовног система заснованог на двома основним функцијама – обучавања у ужем смислу и социјалног одабирања. Обучавање у

ужем смислу је други назив за опште, односно основно образовање, образовање заједничко за све где ученици стичу основна знања, умења, навике, развијају карактер. На овом нивоу образовања већина развијених земаља света гарантује бесплатно образовање мада родитељи ученика и даље издвајају значајна новчана средства за уџбенике, школски прибор, ђачку ужину, екскурзије, бављење спортом. Социјално образовање се односи на расподелу ученика у различите професионалне и друштвене слојеве, зависно од њихових способности и склоности, али понајвише од општег социјалног статуса родитеља, нарочито њихових материјалних могућности зато што свако даље образовање после основне школе има своју економску цену. На тај начин се, ипак, ограничава право на даље образовање, сужава се простор за развој, значајна популација ученика нема могућности да максимално развија своје индивидуалне потенцијалне. То, првенствено, погађа децу најсиромашнијих слојева друштва и наводи на закључак да је реализација права на образовање и даље отворен и актуелан друштвени проблем и да се јављају противуречности између релативног демократизма школског система и социјалних фактора стицања образовања. Занимљив је, с тим у вези, закључак Немачког института за рад и професије, с почетка деведесетих година XX века у којем се каже да стратегија стицања квалитетног образовања у складу са социјалним положајем није промењена. До сличних резултата се дошло и у Русији 1995. године када је нешто више од две трећине или 70% испитаника одговорило да се у условима социјално-економске кризе могућности стицања образовања нагло погоршавају и да је све теже стећи квалитетно образовање. С друге стране, у образовном систему се све више афирмишу веома скупе и привилеговане школе као што су Јавне школе у Енглеској, Независне школе у Америци, Премијер школе у Русији итд. Амерички научник И. Конант подржава овај и друге видове диференцијације ученика, залаже се за увођење изборних академских дисциплина у наставне планове чији су садржаји далеко изнад могућности слабијих ученика. Истина је, да већина педагога, с правом подржава диференцијацију, али не и диференцијацију на социјалној основи. Због тога је канадски педагог Л. Морена изразио сумњу у елитне школе, оценивши да оне могу довести до репродукције привилегованих класа јер се истинска индивидуализација и демократизација стицања образовања може спровести у условима уважавања стварних способности, знања и интересовања ученика, независно од имовног стања и социјалног статуса.

Да би демократизација образовног система била уверљивија, друштвени живот се максимално политизује, у сваки породични дом се усељава политика. Расправља се о свему и свачему, правима деце, разноврсним неправдама за које су сами криви, екологији, здравственој

заштити и сл. Све то употпуњују разноврсне невладине и ко зна све које и чије организације и с којим намерама и циљевима. И у школама се симулира демократија, оснивају се ђачки парламенти поприлично повезани са политичким странкама владајућих коалиција.

У јавне расправе о демократизацији школе укључују се појединци, јавне личности из привредног, културног, уметничког живота, али и представници разноврсних интересних група као што су, на пример, у Француској: Група за ново васпитање, Кооператива савремене школе, Федерација наставника, Федерација родитеља и ученика јавних школа. Ту свакако треба додати научнике, стручњаке различитих профила, представнике политичких партија, синдиката. Све њихове активности и залагања се, претежно, крећу у оквирима зацртане образовне политике, залажу се за ефикаснију и модернију школу ради друштвеног просперитета и прогреса.

Децентрализација образовног система се, једним делом манифестује кроз распоређивање ученика у различите професије и слојеве друштва, о чему је већ било доста речи, а другим делом кроз процес демократизације управљања школом заснован на: укидању монопола државе у образовању и преношењу њених ингеренција управљања на републике, регионалне и локалне власти, већој самосталности образовних институција у организацији и одређивању смера своје делатности и преласку на систем сарадње у педагошким односима. Процес демократизације, ове врсте, ни у чему није изван оквира образовне политике друштва, варира између централизованог управљања и контролисаног давања нешто већих права регионима, локалним властима и школским институцијама. Тражи се, и углавном проналази, избалансиран однос између централизације и децентрализације управљања школом, с тим што су се неке земље, знатно више од других определиле за већи искорак у превладавању бирократско-управљачких структура и давање веће аутономије школама. То најбоље илуструје пример САД и Француске. Док је у САД током осамдесетих и деведесетих година XX века јачало централно управљање школом повећавањем значаја централних просветних органа, дотле се у Француској дешавао супротан процес, сва овлашћења су пренета на власти департмана и школске администрације. Министарство просвете САД стално повећава свој утицај на школе, нимало се не обазире на покушаје појединих чланова конгреса да се неке његове функције пренесу у надлежност савезних држава. Упркос томе, његов рад прати све већа и снажнија финансијска подршка Вашингтона која се крајем XX века повећала са једног на десет процената.

Било како било, ниједна варијанта образовне политике није широм отворила врата свестраном, складном и слободном развоју

личности, нити се таква могућност назире у првој деценији ХХИ века. Али, нећемо бити нескромни и нереални ако кажемо да је у том погледу имала запажене резултате југословенска образовна политика у другој половини ХХ века, наравно под условом да се изузму заједничке основе у средњем усмереном образовању где се испољио недопустиво пре-наглашен утицај егалитаристичке идеје. Захваљујући овој образовној политици образовање је било бесплатно на свим нивоима образовног система и доступна свим члановима друштва, створени су услови да свако упозна себе и испољи своје потенцијале као индивидуално и друштвено биће. Непобитна је чињеница да су још шездесетих година ХХ века сва деца и радника и сељака била обухваћена квалитетном осмогодишњом школом и да им је било омогућено даље школовање у средњим, вишим и високим школама о трошку државе. Тако су многи чобанчићи оставили своје овце и фрулице, отишли на школовање и постали истакнути чланови друштва, научници, привредници, политичари, професори, књижевници, дипломате... То је период за памћење и историју када је педагошка наука користећи се повољним друштвеним околностима, уз помоћ свог научног ауторитета заснованог на ауторитету појединих педагога научника који су се бавили фундаменталним питањима васпитања, успевала да врши снажан утицај на обликовање образовне политике, а самим тим и на стварање бољих, хуманијих услова за развој човека. Наравно, овде није место ни прилика да се коментарише шира друштвена политика тог временског периода и њен утицај на концентрацију становништва на уже просторе, што је у много чему одредило судбину овог народа.

Упоредо са демократизацијом и децентрализацијом образовних система Европе, отвара се нов процес стварања јединственог образовног простора, зачиње се, ствара и развија глобална образовна политика настала из потреба политичких структура власти економски нај-развијенијих земаља. Потпуно је природно и логично да се и ова политика, као и све друге политике, заснива на јасно дефинисаним циљевима и прецизно утврђеним задацима и да они произилазе из стратешке политике даљег развоја овог дела света и уређивања међусобних односа интегрисаних чланица с декларативним образложењем да ће свима, и богатијим и сиромашнијим бити боље. Можда би то и могло бити уверљиво да не замагљује и не збуњује људску мисао и да су из људског памћења избрисана сећања на односе богатих и сиромашних. Они се, напротив, никад не заборављају, преносе се са генерације на генерацију, добро се зна да се у историји људског друштва никад нису добровољно удруживали богати и сиромашни да би били равноправни и да би једнако живели. У нашем народу је одавно одређено место богатом и сиромашном човеку, чак је дефинисан и њихов

међусобан однос. Ако сиромаш живи поред богаташа он је колико толико слободан, организује и спроводи свој живот по својим мерилима, онако како зна и уме, у надницу иде кад му нешто затреба и по својој вољи, у прилици је да бира газду код кога ће радити и да се с њим погађа колико ће га платити. Али, ако се пресели под кров богаташа, његов се положај битно мења, постаје слуга. Полазећи од овакве логике у схватању друштвених односа, безмало постаје извесно шта доноси интеграција богатих и сиромашних. Стога није јасно, зашто би се развијене земље, са изразито великим издвајањима из буџета за образовање, удруживале са малим сиромашним земљама и градиле на равноправним основама јединствен образовни простор. Није никаква тајна да најразвијеније земље запада за образовање издвајају од 10–15% националног буџета, док, на пример, наша земља једва успева да издвоји 3%. То су исувише велике разлике, а да се и не говори о разликама између величине буџета, рецимо нашег и немачког, и о великим улагањима привреде високоразвијених земаља у образовање.

Због тога се не треба чудити зашто су стварни циљеви и задаци глобалне политике, глобалне образовне политике који из ње произилазе велика и строго чувана тајна и због чега је глобални образовни простор велика непознаница и за многе мале народе, пут у неизвесност. Нико још поуздано не зна шта га на том путу чека, да ли је то пут развоја човека као човека или је то пут развоја човека као радне снаге која ће у непрегледним колонама стајати пред капијама обесних богаташа, нико није до краја разумео шта ће бити с његовом културом, обичајима, језиком, историјом, стваралаштвом, домовином, личним идентитетом. Има мишљења да ће бити најтеже авантуристима, онима најлаковернијим који оду предалеко, залутају и изгубе сваку наду у повратак себи и својим коренима. Али, уколико којим случајем, што је по некима веома мало вероватно, глобална образовна политика крене другим, хуманијим путем, онда ће бити неупоредиво више вере оптимизма и наде у стварање јединствених образовних стандарда, коришћење ефикаснијих образовних технологија, равномернијег распоређивања знања у људској заједници.

III

Најочигледнији и најефектнији вид конкретизације сваког васпитног идеала је настава. У настави се под руководством наставника, на различите начине и на основу различитих критеријума, операционализују постављени циљеви васпитања. Од наставника оператера, стручњака, педагога, планера и организатора свих видова активности ученика зависи који ће се критеријуми узимати у обзир и у којој ће се мери примењивати приликом конкретизације утврђеног васпитног циља. Од његових схватања човека и од његових личних и профе-

сионалних опредељења зависи колико ће се узимати у обзир, како и на који начин достигнућа уже струке, достигнућа педагошке струке, али и опредељења и захтеви владајуће образовне политике. Када је у питању развој човека, није нити може бити свеједно који ће се критеријуми конкретизације вршити на основу свестраног развоја личности или нечег другог, на основу структуре психичког живота, школске традиције, подручја људске активности, рада, живота, слободног времена, васпитних вредности (генеричко, друштвено, персонално подручје) и сл.

Имајући у виду улогу и значај наставника у управљању јединственим процесом васпитања, образовања, учења и развоја ученика, сви настоје, и педагошка наука и ужа струка и образовна политика, да свако са свог становишта врши што већи утицај на његово образовање и даљи професионални развој, све с намером да се прихвате и реализују њихови циљеви васпитања. Због тога је наставник у жижи интересовања свих, свако га жели онаквог какав му највише одговара, по својој мери. Утицаји на наставника се остварују на различите начине, педагошка наука то чини научним путем водећи рачуна о човеку као највећој друштвеној вредности, струка кроз разноврсне наставне садржаје изведене из одговарајућих научних дисциплина, а образовна политика кроз наставне планове, наставне програме и школске уџбенике усклађене са својим опредељењима и својом визијом развоја човека и друштва.

Са становишта школске традиције сваки успешан васпитно-образовни рад у настави се темељи на остваривању материјалних, функционалних и васпитних задатака. Материјални задаци се односе на усвајање знања и стицање одговарајућих вештина и навика, а функционални на развој психофизичких функција ученика, односе се на развој физичких, перцептивних, мануелних, изражајних и интелектуалних способности. И на крају, васпитни задаци, се према овом критеријуму конкретизације односе на усвајање васпитних вредности из домена физичког, моралног, естетског, интелектуалног и радног васпитања.

Summary: Pedagogic science, educational policy and the teaching profession whose main representative is the teacher himself, are among the most significant determiners of the educational tasks and goals. Pedagogic science should follow its scientific track in studying the laws of education and conduct at the present-day stage of social development, and by using the scientific arguments have the influence on educational policy and the teacher, and be able, on the basis of all this, to make possible the changes that will be in the best interests of the man and his complete, harmonious and free development.

ПРЕДГОВОР	5
Никола Поткоњак,	
Редовни члан Српске академије образовања	
Београд.....	
БЕЗ ФИЛОЗОФСKE ЗАСНОВАНОСТИ ПЕДАГОГИЈА НЕ МОЖЕ БИТИ ПОЛАЗИШТЕ ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ	39
Грозданка Гојков	
дописни члан Српске академије образовања	
Вршац	
ПЕДАГОШКИ ИЗАЗОВИ ПОСТМОДЕРНЕ	53
Ружица Петровић,.....	
ванредни професор Учитељског факултета.....	
Вршац	
ФИЛОЗОФСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА	89
Љубиша Митровић,	
редовни професор Филозофског факултета.....	
Ниш	
ГЛОБАЛИЗАЦИЈА, ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ.....	95
Зоран Аврамовић	
Институт за педагошка истраживања.....	
Београд.....	
КАКАВ ЈЕ ОДНОС ИЗМЕЂУ ПОЛИТИЧКИХ ПРОМЕНА И ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ	113
Милорад Д. Закић	
СУОЧАВАЊЕ С ГЛОБАЛИЗАЦИЈОМ.....	
ЈА ЦРН, ТИ СРБ – ТЕШКО НАМА	125
Проф. др Јован Ђорђевић,.....	
Редовни члан Српске академије образовања	
Београд.....	
ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА И МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ	131
Душан М. Савићевић.....	
Филозофски факултет	
Београд.....	
ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ – ТЕМЕЉ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ	177
Станоје Ивановић,	
редовни професор Учитељског факултета.....	
Београд.....	
ДРУШТВЕНА ТРАНЗИЦИЈА И РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА	201

Радивоје Кулић	
Филозофски факултет, Косовска Митровица	
Учитељски факултет, Лепосавић	
НЕКЕ ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ У ИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ И ТРАНЗИЦИЈА.....	217
Милан Недељковић,	
Учитељски факултет,	
Јагодина	
ДЕТЕРМИНАНТЕ И ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ.....	
АСПЕКТ ПРОМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ	227
Новак Лакета	
Ужице.....	
ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЊА	243