СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

БУДУЋА ШКОЛА

ЗБОРНИК РАДОВА
СА НАУЧНОГ СКУПА

I

Beograd,
2009.

БУДУЋА ШКОЛА
ЗБОРНИК РАДОВА
СА НАУЧНОГ СКУПА
I ДЕО

Уредник
Академик Никола Поткоњак
Издавач
Српска академија образовања
За издавача
Академик Никола Поткоњак
Редакциони одбор
Академик Драгослав Херцег
Академик Данило Ж. Марковић
Академик Јуриј Григоријевич Волков
Академик Младен Вилотијевић
Академик Бошко Влаховић
Академик Миодраг Милин
Академик Грозданка Гојков
Академик Емил Каменов
Рецензенти:
Академик Јуриј Давидович Глејзер
Академик Камил Мурешану
Академик Јован Ђорђевић
Академик Василиј Иванович Жуков
Лектор
Мр Драгана Јосифовић
Компјутерска обрада
Ангелина Страхињић
Тираж 500

ИСБН 978-86-907495-3-9
Штампа
Центар за менаџмент у образовању
Београд

Академик Никола Поткоњак

ЗАШТО НАУЧНИ СКУП О ШКОЛИ

Резиме: *У раду је учињен покушај да се назначе неке најважније поуке из историјског развоја школе. Указано је на основне проблеме савремене школе са којима ће се, највероватније, сусретати и будућа школа – школа будућности. Посебно се указује на значај школе и образовања у развијању "људских ресурса" у малим земљама у време њихове интеграције у веће друштвене заједнице, односно у условима глобализације у свету. После указивања на могуће парадигме школе будућности наглашава се потреба организовања научних истраживања и проучавања школе, као и развијања школске педагогије као посебне дисциплине у крилу педагошке науке.*

Кључне речи: *историјски развој школе, савремена школа, будућа школа, парадигма будуће школе, истраживања и проучавања школе, школска педагогија.*

Оправдано је поставити питање: Зашто Српска академија образовања организује у овом моменту научни скуп о школи? И то о будућој школи – школи будућности?

Има више разлога за такво опредељење.

Из теза које су припремљене за овај научни скуп може се закључити да је питање школе *постављено веома широко – свеобухватно.* Захваћен је веома велики временски период – од појаве првих школа па до савремене и будуће школе. Питање се односи на све школе – све типове, врсте и нивое школа. Прати се развој школе кроз различите историјске периоде и друштвене формације. Тезе се завршавајау истицањем потребе сталног истраживања и научног проучавања школе као институције и особеног система, њеног сталног теоријског осмишљавања и утемељивања. Указује се на значај и пот-

ребу развијања школске педагогије као посебне педагошке дисциплине.

Таква ширина и обухватност у тезама намерно су учињени. Хтело се и овом приликом подсетити на досадашња сазнања о школи, на поучност развоја и мењања школе у прошлости, на чиниоце који детерминишу карактер и особености школе, на истраживачке налазе о школи.

Све то, међутим, не може и не треба да буде предмет расправе на овом научном скупу. Али, све то треба имати у виду као сазнање, као искуство, као поуку, као чињенице када се расправља о будућој школи. Желели смо да наша расправа о будућој школи буде, што је више могуће, историјски, теоријски и научно утемељена. Будућност школе се не може сагледати без увида у прошлост и садашњост школе.

У овом свом уводном излагању *покушаћу* да укажем на нека основна сазнања о школи, неке важне поуке из историјског развоја школе, нека основна питања савремене и будуће школе. Признајем, то није нимало лак здатак. Због тога га и означавам само као "покушај".

1. *Васпитање је исконска природна потреба људског рода.* Своје извориште има у *нагонској* људској природи. И људски род, као и све друге развијене врсте живих бића, настоје да се одрже и продуже своје постојање. Да би се то остварило одрасли чланови људске заједнице морали су се бринути о младима. Та брига код човека је двојака: прво, физичко одржање младих у животу и, друго, преношење на младе сазнања, умења, веровања, начина живљења, који су се стекли у тој заједници. У томе су учествовали сви. Сви одрасли су имали улогу учитеља и васпитача, а сви млади су били у положају ученика и васпитаника. Брига о младима чинила је тада саставни део живота и делатности свих чланова једне људске заједнице. Трајало је такво стање веома дуго. Како се људска заједница (род) развијала и постојала друштвена заједница, како су се стално повећавала сазнања, умења, искуства и веровања која је требало пренети на младе, то је расла и потреба да се брига о младима *издвоји* из свеукупног живота и рада свих и да се *посебно организује.*

2. Такав "луксуз" су себи могле да приуште само развијеније људске заједнице (друштва), само оне у којима је стваран вишак вредности. Такве заједнице могле су један део одраслих чланова (мудре и искусне старце, најискусније и највештије одрасле, жреце, враче, свештенике) да ослободе обавезе да непосредно учествују у

обезбеђивању средстава и стварању услова за опстанак заједнице којој припадају. Заузврат, заједница их је обавезивала да буду учитељи – васпитачи младих чланова заједнице. Они су, у име заједнице, преузимали бригу о младима. И млади су у таквим заједницама могли бити ослобођени обавеза према заједници како би имали времана да буду поучавани и васпитавани. То нису могли бити сви млади. Већина младих ће и даље бити поучавана и васпитавана учешћем у непосредном животу и делатностима заједнице. Остали млади, њихов мањи део, одабран према одређеним критеријумима, биће обавезан да у једном свом развојном периоду само учи. Рад са тим младима постаје временом организованији, обавља се са више система и осмишљености. Он траје одређено време.

3. Поучавање и васпитавање младих постаје временом *посебна друштвена делатност* за групу старијих (учитеља) и групу младих (ученика). Та делатност се постепено институционализује и професионализује (посебно се организује и остварује, издвојена је из свакодневних активности осталих чланова заједнице, врше је појединци у име заједнице, то им постаје основна обавеза према заједници). *Нагонска брига о младима* (опстанак и одржање врсте) *прераста у организовано друштвено васпитавање младих.* Брига о младима добија друштвена обележја.

4. *Први облик институционализације и професионализације васпитања и образовања управо је* ***школа.***

5. Школа је једна од *најстаријих* и *најпостојанијих* институција друштва. Стара је око седам миленијума – постоји од сумерског царства, преко школа Средњег египатског царства, преко школа древне Кине, вишевековног постојања Грчке и Римског царства - где се јављају већ и развијени школски системи, преко школа насталих у крилу хришћанске и осталих религија, школа ствараних у бурама грађанских револуција које су отварале нове путеве и развоју друштва и развоју школе у тим друштвима, па све до школа и школских система насталих и развијаних током 19. и 20 века, до школа нашег времена – до савремене школе. *Историја не познаје иоле развијенију друштвену заједницу која није имала своју школу. Сигурно је да ни убудуће неће постојати друштвена заједница без школе,* без обзира на нека савремена схватања да је школа преживела, да смо сведоци гашења школе, укидања и одумирања школе. *То је једна од првих поука из досадашњег развоја школе.*

6. Друга поука из дугогодишњег постојања школе гласи – *школа је могла тако дуго да постоји и опстаје зато што се стално*

мењала, што се стално прилагођавала и усклађивала свој рад са *потребама и захтевима заједнице у чијем крилу је деловала.* Дешавало се у прошлости да се појави несклад између друштвене заједнице и њене школе (школа је често била инертна, конзервирајућа, опирућа променама), да би се у одређеном временском периоду поново успоставио нарушени склад и школа поново почела да успешно остварује своју друштвену мисију. Школа се *мењала и настављала да живи и делује у новом облику и лику (динамичка компонента школе). Увек је из постојеће израстала нова – будућа школа.* За све оне који се на било који начин баве школом нема значајнијег питања од следећег: *какве промене треба извршити у савременој школи да би она могла успешно да остварује своју друштвену мисију у будућности, у будућем друштву.*

7. Трећа важна поука из развоја школе јесте сазнање да *свака заједница организује школу постављајући јој сасвим одређене – своје – захтеве, циљ и задатке.* За школу никад није важио ларпурлартизам – школа никад није постојала ради саме себе, ради школе. Школа је увек имала одређену *мисију* према заједници у чијем крилу делује и живи. У томе је и основни разлог зашто је *свака друштвена заједница веома заинтересована за своју школу.* У мери у којој схвата значај школе заједница школи ствара услове за рад како би она могла што успешније да остварује своју друштвену мисију, циљ и задатке. Када друштвена заједница не би веровала да школа може и треба да остварује своју мисију, да одговара на потребе "своје" заједнице, та заједница је не би ни организовала. Школа би у таквом случају изгубила свој смисао постојања. Она би се угасила као непотребна и некорисна. То се није десило ни у једној друштвеној заједници коју историја досад познаје. *И то је зтначајна историјска поука о школи за њену будућност.* Док год школа остварује своју друштвену мисију према заједници којој непосредно припада, она ће постојати и убудуће.

8. Школа је од свог настанка дуго времена била намењена само *младој генерацији (веома дуго само дечацима), младом нараштају, затим младима - припадницима одређених друштвених слојева, класа, сталежа, већинском становништву по раси, боји коже, верској прпадности, годинама старости, имућнима итд.* У прошлости су постојале бројне и разноврсне *дискриминације* у праву на школовање. Много је уложено напора у борби да се изврши *демократизација* школовања и образовања. Неке дискриминације у праву на образовање и школовање нису у целини ни до данас савладане. Мно-

ге јесу. Школа се и поред свих тешкоћа и отпора све више *отварала према свим члановима једне друштвене заједнице,* тежећи да постане *универзална.* Школа мора бити већ данас, поготово убудуће, у функцији потреба *свих чланова једне друштвене заједнице без икакве дискриминације.* Она мора бити *отворена и доступна свима под једнаким условима.* То је, у одређеној мери, већ постала савремена школа, а у далеко већој мери мора бити будућа школа.

9. Основна мисија школе, разлог њеног настанка, лежи у *намери* друштвене заједнице да на младу генерацију (дуго времена само на део те генерације, и то само на дечаке, потом само на одабране, затим на све) *пренесе* тековине заједнице (знања, веровања, митове, вредности, обичаје, односе, начин живљења и опстанка, умења, навике, искуства – све оно што је заједница сматрала важним и вредним да се сачува). То је све до данас чинило *садржај рада сваке школе.* Овладати тековинама, најпре, своје заједнице, затим културним и цивилизацијским тековинама човечанства - тим садржајима - од стране младих, служити се њима у животу, развијати тим садржајима *осећање припадности* свом роду, конкретној заједници, то се сматрало основним задатком сваке школе. У првом плану је била *друштвена (социјална) компонента* у раду школе. Много касније од школе ће се захтевати да она буде и *чинилац развијања појединаца – чланова заједнице,* чинилац развијања *индивидуалитета* (целокупне личности) сваког члана заједнице. То се у великој мери настоји остварити у савременој школи, а постаће *императив* у раду сваке будуће школе.

10. Током историје људског рода, током дуге историје школе, стално је *вођена борба* између доминирајуће *социјалне* и *индивидуалне* компоненте у раду школе. То је, логично, нашло свој дубок одраз и у теоријским разматрањима и у практичном педагошком, васпитно-образовно-наставном раду и у школи и ван ње. "Педагогија егзистенције" и "педагогија есенције" (према Б. Суходолском) стално су се спориле и бориле за превласт. Покушаји премошћавања те противуречности у прошлости давали су само парцијалне резултате. Противуречности и крајности и једне и друге концепције нису савладане ни до наших дана, ни у савременој школи. Још није нађен прави однос и склад између тих тенденција у раду школе. Другим речима, још увек није нађен прави одговор на питање *да ли ученик у школи треба да буде само објект, односно само субјект, или једно и друго истовремено. Будућа школа ће морати дати опдговор на то суштинско педагошко питање.*

11. Поред утврђивања садржаја рада школе други значајан проблем у раду школе јесте *како* посредовати те садржаје ученицима (није више реч само о младима већ и о одраслима), па да ти садржаји постану чиниоци и њихове *социјализација* и *индивидуализације истовремено.* Проблем начина, метода, средстава и облика рада у школи остао је отворен све до савремене школе, па и у тој школи. Не сагледава се, изгледа, у потребној мери изузетан значај тог питања ни када је реч о будућој школи.

12. И није реч само о некој општој индивидуализацији у раду школе. Исто онако као што се захтева, с пуно права, да све школе буду до краја *отворене – демократизоване* – према свим члановима једне заједнице, да ни на који начин не буду дискриминаторске према њима, исто тако се од школе, с правом, све више захтева да буду саздане *по мери сваког појединца, сваког свог ученика, његовог максималног индивидуалног развоја, његовог индивидуалног образовања и васпитања, његовог појединачног очовечавања. Будућа школа ће морати бити школа индивидуалног образовања и развоја.* То није решила савремена, али ће морати решити будућа школа.

13. Развојем друштвених заједница, захваљујући све богатијим општим и посебним цивилизацијским и културним тековинама, богатству сазнања која се стално и доста брзо свакодневно увећавају у крилу свих наука, техника, технологија, информатике, производног и другог људског рада, захваљујући стално настајућим новинама у људским потребама и сл., *школи се стално постављају нови и друштвени (социјални) и појединачни (индивидуални, личносни) захтеви и задаци.* Мењале су се увек све постојеће школе. Стваране су нове школе по типу, карактеру, трајању, организацији и нивоу. *Те различите школе су успостављале одређене међусобне односе. Стварани су школски системи (системи школства).* У њима је успостављан већи или мањи склад између школа које су обухватали. Успостављани су одређени односи између тог ширег система и сваке школе – која је, исто тако, својеврстан систем за себе. Све је то чинило рад школа сложенијим. Он је даље био усложен када су "чисти" системи школства (институционални, формални системи) прерастали, током прошлог века, у *систем образовања* и *у системе образовања и васпитања.*

14. Сагледавање школе будућности није могуће *ван система образовања и васпитања* у оквиру кога ће она морати постојати и деловати. Та школа се мора сагледати, пројектовати и моделовати у

оквиру тог ширег система као његов неотуђиви део, као његов подсистем.

15. Историја школе нас поучава да постоје *опште, универзалне* особености школе као друштвене институције. Историја школе нас, исто тако, поучава да постоје и *посебне, особене карактеристике* школе, проистекле из особености заједнице која школу организује. Свака друштвена заједница изграђује особену школу. Школа је увек била *универзално и посебно друштвено условљена.* И то је веома значајна поука из историје школе. У оној мери у којој се мењала друштвена заједница у целини *мењале су се и универзалне карактеристике школе.* Исто тако у оној мери у којој се мењала једна конкретна (ужа) друштвена заједница *мењале су се и посебне карактеристике школе у тој заједници*

16. Између универзалних и посебних карактеристика школе у ранијим историјским периодима *успостављан је сасвим одређен однос.* Он је био некад више, некад мање усклађен. *Свака друштвена заједница била је слободна да бира, прихвата и мења у целини или само делимично оне универзалне карактеристике школе које јој највише одговарају.* На тој основи долазило је до разлика међу истоветним школама у различитим друштвеним заједницама. И то је значајна поука из досадашњег развоја школе.

17. У ово наше време ситуација се знатно *изменила.* Изразита је тенденција да се мање заједнице (државне, националне, економске, културне, религијске и сл.) *интегришу у веће друштвено-политичке и економске заједнице.* У процесу стварања тих интегрисаних, глобалних друштвених заједница (на пр. Европска унија, Унија афричких земаља, неке савремено федеративно или конфедеративно уређене веће државе и сл.) појединачне заједнице су принуђене да се *одрекну* неких својих права, али и особености у прилог глобалних и универзалних. Интегрисане заједнице теже ка универзализацији, чак и ка брисању неких особености појединачних чланица. То важи и за школе у таквој интегрисаној заједници. *Заједничке, универзалне особености школе постају доминирајуће и важније од специфичних особености својствених овој или оној појединачној заједници у оквиру те интегрисане.*

18. У интегрисаним друштвеним заједницама *у посебно неповољном положају се налазе мале земље (*по броју становника и простору). У сличном положају налазе се и школе тих малих земаља. Док велике и моћне земље (по пространству, броју становника, развијености економије, војној моћи, политичком утицају и сл.) успевају

да сачувају свој интегритет и идентитет ступајући у глобалну заједницу, мале земље су у сасвим другачијем положају. Најчешће оне морају да се *одричу многих* својих особености (историјских, културних, религијских, етничких, мањинских националних и сл.), односно да их своде на минимум да би могле да се интегришу у глобалну заједницу (у којој доминирају, и поред свих заклињања у једнакост и равноправност свих, јаче, богатије, развијеније, војно моћније чланице, оне који намећу своје услове интегрисања малим земљама). *То се односи на све аспекте и подручја живота мале заједнице, па и на њене школе.*

19. Као што је речено историја нас поучава да школа има смисла само ако се *ангажује на испуњавању мисије, захтева, циља и задатака, пре свега, своје уже, а потом и шире друштвене заједнице.* У интегрисаној заједници тај њен однос према "својој" заједници се битно мења. *Школа је више у функцији глобалне него "своје" заједнице. Она се отуђује од "своје" заједнице.* Те мале заједнице имају све мање утицаја на школу, школа је све мање особен чинилац њеног развоја. То рађа већ данас, а рађаће све више сутра, многе негативне исходе, ако се на време не нађе право решење за тај проблем. Данас је веома актуелно питање: *Како ће тај проблем решавати будућа школа?* Јер, сигурно је, она ће деловати у овом периоду галопирајуће глобализације, када се све више наглашава значај интегрисане заједнице, а све мање интерес и потреба њених интегрисаних чланица, посебно оних малих.

20. За такво постављање питања основу налазимо и у настојању да се у оквру Европске уније, у наредних неколико година (већ око 2010. г.), створи заједнички "високошколски – универзитетски простор". Реч је о Болоњском процесу "реформисања" високошколског образовања. Остварујући захтеве који произлазе из "Болоњског процеса" дошло је до многих спорова, неслагања и неразумевања: најразвијенији европски универзитети не прихватају "Болоњу", универзитети великих – моћних чланица ЕУ прихватају текве захтеве селективно, иако они њима више одговарају него мањим и мање развијеним чланицама те интегрисане заједнице (на које се врши чак и притисак да што "доследније" остваре захтеве Болоњске декларације). О томе је било посебно речи на научном скупу који је организовала Српска академија образовања. Може ли се замислити до каквих проблема ће тек долазити када се појави "Болоња" која ће хтети да на сличним основама "реформише" основно и средње школство? *Малим заједницама се, у оквиру глобалних заје-*

ница, отуђује најјача полуга њиховог развоја (економског, културног, политичког, националног, особеног). Отима им се школа.

21. Ако нека мала друштвена заједница и не ступи у интегрисану, већу заједницу, она је, већ у наше време, хтела то или не, постала жртва опште *глобализације.* А какве погубне последице она собом носи говори речито посланица СПЦ (за Ускрс, 2008. г.). У њој се констатује: ... "у тешким временима глобализације, у временима гажења основних људских права – права човека на живот, права детета да буде рођено, права родитеља да своје дете васпита и води, права мајке да буде брижна мајка своме детету и супруга своме мужу, права човека да буде човек! Ствара се чудовишна глобалистичка цивилизација по мери изопаченог морала, без квасца вечног смисла људског живота. Таква цивилизација, све док је у супротности са васкрслим Христом и његовом благом науком, не може преживети. Имајући то у виду, будимо мудри и опрезни када прилазимо нездравој трпези понуда овога света. Изаберимо са ње само оно што је за Христа вредно и достојно нашег знања и достојанства. Све псеудоцивилизацијско, извитоперено и нехумано одбацимо, као што је Христос одбацио понуду кушача на Гори кушања: ако ми се поклониш, све ово што видиш биће твоје!"

22. Питање које је управо постављено добија посебно на значају због, оправданог, савременог инсистирања на *потреби образовања које ће омогућавати сваком појединацу да много зна, инсистирања на њиховом индивидуалном оспособљавању да стечена знања стваралачки примењују и користе у свом раду и животу, да стичу нова искуства и стварају у том процесу нова знања. Такво образовање треба да обезбеди већ савремнена, а поготово будућа школа. То је њен основни задатак.*

23. Разумљиво реч је о *новом поимању знања* и његовој улози у животу и појединаца и заједница чију су они чланови. Није реч само о знању чињеница, о меморисању тих чињеница, о мртвом знању и сл., већ је реч о свесно усвојеном знању, о повезаности појединачног знања у делотворан *систем знања,* који може да се *активира* у сваком моменту при решавању не само свих радних и животних, већ и свих техничко-технолошких и информатичких проблема на које наилазе и појединци и њихове друштвене заједнице.

24. Појединци који располажу таквим знањем постају *моћни појединци, моћне стваралачке људске личности.*

25. Моћни појединци, моћне појединачне људске стваралачке личности, чине *моћном заједницу којој непосредно припадају, из које*

потичу. Заједница мора бити и те како заинтересована да ствара такве моћне појединце, своје чланове.

26. У стварању моћних појединаца и моћних заједница *школа има незаменљиву улогу.* Она је основа и чинилац стварања и једне и друге моћи – појединачне и заједничке. Разумљиво, школа мора и даље да посвећује посебну пажњу талентованим и даровитим појединцима. Али њих је само од 2 до 5% у редовној генерацији. *Школа и сада, посебно у будућности, мора "масовно производити" моћне (по знању) чланове "своје" заједнице, мора сваком свом ученику и полазнику стварати услове да се развија (формира) као моћна стваралачка личност. Школа мора код сваког појединца, на основи моћи стеченог знања, неговати креативни став према животу.*

27. Школа која има речено као основни свој задатак мора почивати на *другојачијој парадигми* од ове на којој почива савремена школа. Таква школа је *будућа школа.* То је основни задатак такве будуће школе. За њу мора важити нов приступ ученику: *свако може бити креативан, свако има и може да развија своје особене стваралачке моћи, свако може на креативан начин да решава своје животне проблеме, свако се може обучити, образовати и васпитати да свакодневно користи своје стваралачке моћи на прави начин, свако може и мора да ствара слику о себи као креативној личности, код сваког се може и мора неговати и развијати креативан став према животу.* То се може постићи само ако се сваком у школи приступа *појединачно, индивидуално.*

28. Исказано сазнање о школи (будућности) је посебно значајно за *мале друштвене заједнице,* за оне које су већ интегрисане, односно за оне које ће бити интегрисане, као и за оне које се не намеравају да интегришу у веће заједнице. Мале земље ће успети да очувају своје особености, оне ће очувати свој интегритет у већој заједници, односно ван ње, само ако су моћне у напред назначеном смислу. *Једини прави и стални извор њихове моћи су моћни појединци који су знање којим располажу претворили у личну моћ.* Та појединачна моћ чини њихову ужу заједницу моћном. Та моћ ће се преливати преко њихових ужих граница и међа и доприносити моћи целе интегрисане заједнице. *Мале земље постаће уважаване у целој интегрисаној заједници, па и ван ње.* Оне ће бити признате као особене заједнице. Оне ће стећи реално право на своју особеност коју ће уважавати и остали у интегрисаној заједници и ван ње.

29. Што пре мале земље схвате да је њихова моћ у *људским ресурсима (*не у нафти и природним ресурсима које, обично, немају,

а ако их и имају у одређеним количинама не могу да их развију и експлоатишу), чим пре схвате да развој и коришћење тих ресурса зависи од *школа и квалитета њиховог рада*, то ће пре почети стварати услове за развој својих школа и за њихов рад на нов начин, то ће пре те мале земље постати моћне, богате и признате у интегрисаној заједници и у свету у целини. *Због тога је веома важно да мале земље и у оквиру интегрисане заједнице очувају "своје" школе, слободу и могућност да их ставе у функцију остваривања наведених задатака у односу на "своју" и на глобалну заједницу.*

30. Мудри и далековиди Алберт Ајнштајн је то добро предвидео и сагледао када је био у питању Израел. Он је, када је та мала држава створена, рекао: "Израел може да добије тешку битку за преживљавање само брижљивим развојем интелигенције и стручног знања својих младих људи у технологији". Израел је схватио, и што је још важније, послушао је тај савет. Све време током свог постојања борио се да га оствари. Без обзира што је реч о веома малој земљи (по пространству и броју становника). Израел је у развоју измакао далеко већим земљама и по пространству и по броју становника. Израел данас, на пример, има више пријављених патената (изума, иновација, нових открића и сазнања) него Русија, Кина и Индија заједно, упркос готово несагледивој сразмери у броју становника између Израела и тих најмногољуднијих земаља света. У таквом развоју Израела (а та држава је далеко испред других у информатици, проучавању космоса, технологији, медицини, наоружању) кључни су били следећи моменти: мотивисање младаих да се образују, усмереност и квалитет рада школа, посебно високошколских институција (које нам "Болоња" на одређен начин одузима и отуђује). Изузетно је важно при томе што су школе у Израелу стално училе младе да мисле неукалупљено, неконвенционално, да мисле неуобичајено. Схватили су на време у Израелу да конзервативна друштва нису "погодна средина" за иновације. То важи и за школе у тим друштвима. Зато су у протеклом периоду у иновације школа у Израелу улагана огромна материјална средства. Данас се та улагања вишеструко и немерљиво враћају.

31. Питање се може сасвим конкретизовати. *Србија је мала земља на путу интеграције у Европску унију. Она је додатно изложена (за разлику од осталих малих земаља које се интегришу у ту Унију) многим притисцима и ограничењима. На том свом путу Србија наилази на многе препреке.* И поред свега тога она мора, по сваку цену, очувати свој идентитет, своју особеност, као и идентитет

и особеност "својих" школа. *Она мора по сваку цену почети снажан развој и трансформацију својих савремених школа у школе будућности. У томе не сме ни за моменат оклевати и каснити.* Само у томе Србија може наћи сигуран ослонац своје будућности, своје признатости и уважавања. Треба, разумљиво, користити све тековине осталих земаља, сва сазнања и искуства при процесу претварања савремене у будућу школу, али се, истовремено, *морају очувати основне особености школа у Србији (историјске, културне, националне, религијске, педагошке). Нарочито треба инсистирати на очувању оног што је неконвенционално, неоубичајено, што је перспективно и што има будућност.* Према томе, Србија не сме некритички и без довољно мудрог осмишљавања преузимати ничија готова решења у области школства, као ни она решења која јој намеће и нуди без провере интегрисана заједница.

32. Та сазнања су посебно актуелна у Србији у овом моменту, као уосталом и у многим другим земљама, када се приступа *изради развојне стратегије образовања (и школства) за 21 век.* Није реч само о томе да се без такве стратегије не може мудро водити *просветна политика,* већ далеко више због тога, што је изузетно важно, што се без тога не *може сачинити ни рационална и перспективна стратегија развоја Србије као целовите државне и друштвене заједнице.* Стратегија образовања се не може формулисати ако није јасно утврђено и прихваћено какво ће место у том развоју имати образовање и школа. И то не савремена већ будућа школа. *Са тог становишта већ касни наша расправа о школи будућности, о будућој школи.* То у Србији још није схваћено, није прихваћено ни као идеја, а веома далеко је да нов приступ образовању и школи постане оперативни план на чијем остваривању мора бити ангажована цела друштвена заједница и сви њени државни органи (као што је било у Израелу). У прилог том ставу наводим само пар података: у Србији уместо да расте опада број високошколски образованих грађана (2000 год. било их је свега 6,5% док је у развијеним земљама тај број порастао за 2 и 3 пута у односу на претходни период, што је далеко од броја високообразованих грађана у Србији; док се у другим земљама боре и успевају да сва деца стекну основно обавезно образовање, у Србији је без школске спреме – на нивоу нижих разреда основне школе 7,7%; а на нивоу основне обавезне школе 23,9% грађана; средње образовање је стекло тек 41,1%, више 4,5%, високошколско 6,5% - сви подаци се односе на стање 2000.г., оно се отада погоршава уместо да се осетно мења на боље). Многи одго-

ворни за развој Србије током 21 века нису због тога, изгледа, много забринути. А требало би и те какао да буду.

33. Можда горњим подацима треба додати и следеће да би се сагледало што боље стварно стање у образовању и школству Србије: низак ниво знања које су ученици савремене школе у Србији показали 2007. г. на PISA истраживању (тестирању). И то управо у погледу знања о каквом је било речи напред. Тестирање показује да није реч само о квалитативној већ и о квантитативној компоненти знања. Од укупно 57 земаља Србија заузима 41 место. Тако се, заиста, више не може и не сме односити према основној полузи сопственог развоја – према образовању и школи.

34. Да наведемо да и у моћним САД превладава мишљење и став (исказала га је ректорка познатог Харвардског универзитета) да је образовање од "суштинског значаја за будућност појединаца и нације... образовање мора постати извор могућности и та могућност се мора осигурати свима".

35. Из реченог се види, хтели ми то или не, да наша расправа и на овом скупу, ма колико ми желели да има историјски, теоријски и научни карактер, неминовно добија и веома *практичан карактер и значај.* Она и те како може имати и има значаја за практично решавање основних проблема савремене школе, основних проблема на које се наилази при *формулисању стратегије мењања савремене у будућу школу.* То није нимало изненађујуће. Такав однос између историјског, теоријског, научног и практичног произлази из саме природе и бити васпитања, образовања и наставе у школи, којима се бави педагошка наука. *И то је још једна важна поука која се мора имати у виду када се пројектује и моделује школа будућности и када се разматра улога школске педагогије у томе.*

36. Школа је увек била, посебно то важи данас, веома *сложен систем који се састоји из већег броја саставних компоненти и елемената.* У прошлости су школе успевале да успоставе склад у дејству њених унутрашњих и окружујућих компоненти, елемената и чинилаца. Данас је то све сложеније и теже. Јер, савремена школа је далеко разгранатија, богатија и сложенија него њене претходнице. *Будућа школа ће бити још сложенија у том погледу.* Неће се лако успостављати складно дејство свих компоненти и елемената тог сложеног система (друштвена мисија, циљ, задаци школе, садржаји рада, социјална и индивидуална мисија школе, методе, облици и средства деловања школе, положај ученика и полазника у школи, путеви њиховог развијања као креативних личности, улога настав-

ника – инструктора, који су носиоци рада школе, организација финансирања и управљања школом, утврђивање места школе у систему образовања и васпитања, однос школе и њеног окружења итд.). Искуства показују да је увек долазило до криза у деловању школе када је нарушаван склад односа тих бројних компоненти и елемената, који чине систем познат као школа. О томе се и те како мора водити рачуна када се пројектује будућа шпкола.

37. Међу поменутим компонентама система означеног као школа, *посебан значај увек је имала настава.* То је био, и до данас остао, основни (често и једини) облик рада школе. Путем наставе школа је остваривала своју друштвену и индивидуалну мисију, своје циљеве и задатке образовања и васпитања. Настава се, као и школа, током историјског развоја мењала. Постојало је досад више система наставе: индивидуална: један ученик - један наставник; фронтална један наставник - више ученика истовремено; узајамно-мониторијална – настава преко посредника, монитора, који су стајали између наставника и ученика; настава у виду "трампе знања" - према И. Илићу – када људи узајамно преносе један другом знања којим располажу, што се врши ван оквира школе, односно онда када се укида школа; постоје бројни и савремени системи наставе: програмирана, проблемска, узајамна, настава путем решавања проблема, индивидуализована итд. По томе како се организује настава и школе су се међусобно разликовале (по типу, организацији, методама, облицима и средствима рада, односима између ученика и учитеља, по садржају, циљу и задацима које је требало да остварују). *Парадигма наставе била је истовремено и парадигма школе. Историја нас поучава да је свака настава и свака школа имала своју парадигму.*

38. *На основу реченог поставља се питање каква ће бити, каква треба да буде, парадигма наставе у будућој школи, односно која је парадигма будуће школе – школе будућности?* Може ли се та парадигма извести из досадашњег развоја школе, из услова и потреба (индивидуалних и друштвених) у којима ће деловати будућа школа? Може ли извести из досадашњих парадигми наставе и школе? Или, која је то нова основа са које се мора полазити и на којој се мора заснивати парадигма будуће школе? То су основна питања која се постављају када је реч о сагледавању, визији, пројектовању и моделовању будуће школе.

39. Већ више од три века школа, углавном, не мења своју парадигму. Она је позната као *парадигма Коменског.* Кратко се та парадигма најчешће исказује као *парадигма предметно-часовно-*

разредне организације наставе. У протекла три века све школе (изузеци су веома ретки и кратки по трајању) су прихватале ту парадигму – од основних до високошколских институција. Та парадигма је и данас основа за решавање свих питања савремене школе.

40. Било је досад више покушаја, посебно крајем 19. и почетком 20. века, да се напусти и превазиђе, односно да се радикално промени парадигма наставе и школе Коменског. Мењани су наставни планови и програми у школи, рад по разредима, по часовном систему, по школским годинама, мењан је систем оцењивања и напредовања ученика, мењан је положај ученика у настави и однос наставника и ученика, настајали су многи нови, читави системи и педагошки правци, на тим основама. Било је доста практичних покушаја, мање или више успешних, да се парадигма Коменског измени, односно напусти, било у целини, било у неком суштинском елементу. Сви такви покушаји били су временски ограничени. Настајали су, трајали неко време и нестајали. Нестајали су, обично, са њиховим творцима и носиоцима таквих идеја. Школа се, убрзо, враћала у своју колотечину, враћала се парадигми Коменског. Савремене школе, свих врста и нивоа, организоване су по парадигми Коменског.

41. Узалуд се прижељкивао Коменски 20. века, било да је реч о појединцу, било да је реч о колективном уму, који би *формулисао нову парадигму школе.* То се није десило током 20, а нема много за сада изгледа да ће се десити и првих деценија 21 века. А то се мора десити. Отуда је питање парадигме и савремене, а посебно питање парадигме будуће школе, изузетно значајно. *Без те нове парадигме не може се сагледати будућа школа, није могуће моделовати нови систем школа, није могуће утврдити и операционализовати кораке и промене које треба учинити у савременој школи па да она прерасте у будућу школу.*

42. Парадигма Коменског одговарала је историјским и друштвеним потребаама 17. века. У то време потреба за школом – и то народном, основном – лако и добро организованом, ефикасном, масовном и јефтином, у којој би један учитељ истовремено радио са већим бројем ученика – била је изразито велика. За такву школу били су заинтересовани мануфактурна привреда (потреба да радници стекну какву такву писменост), биле су заинтересоване тада постојеће државе (описмењавање грађана и њихово окупљање у веће заједнице, уместо феудалне расцепканости), била је заинтересована, пре свега, хришћанска, затим и остале религије (писмени верници,

који би могли да се служе молитвеницима), били су заинтересовани и појединци (запошљавање је претпостављало писменост, испуњавање верских захтева и сл.). *Школа организована по парадигми Коменског задовољавала је све те разнородне захтеве и потребе.* И она је свестрано прихваћена од свих друштвених заједница тога времена. *Није позната досад ниједна друштвена заједница тога и каснијег времена која би своје школе заснивала на некој другачијој парадигми од парадигме Коменског. Парадигма Коменског постала је и до данас остала општеприхваћена и универзална, једино важећа парадигма наставе и школе.*

43. Поставља се питање: зашто се парадигма наставе и школе Коменског тако упорно одржава и поново успоставља, иако су се битно изменили и историјски и друштвени услови и потребе? Вероватно је то због тога што је та парадигма одговарала друштвеним заједницима и у каснијим периодима, а одговара им и у наше време. По тој парадигми школе се лакше организују, лакше се таквој школи постављају одређени захтеви, циљ и задаци, лакше се обезбеђује посредовање одређених садржаја већем броју ученика истовремено (у једном разреду, генерацији), лакше је образовати наставнике за рад у таквим школама, лакше се утврђује постојан однос између ученика и наставника, као и између школе и ваншколских чинилаца образовања и васпитања - школе и њеног окружења, држава (друштвена заједница) може лакше да контролише рад такве школе и рад наставника у школи, и, што је и те како важно, такве школе је лакше издржавати финансијски – оне су мање скупе од оних које су, макар и краткотрајно, као покушаји стварања "нове школе", биле организоване на другачијој основи од оне коју је утврдио Коменски. *Није искључено да ће у процесу глобализације у свету, у процесу интеграције мањих у веће друштвене заједнице, иста та парадигме школе наставити да живи и опстаје.* ***Изгледа, да ће мале земље у интегрисаним заједницама бити, пре свих осталих, најзаинтересованије за формулисање нове парадигме школе – школе која ће масовно образовати креативне појединце мале земље и тако их чинити моћним, као и себе саму, како би сачувале свој идентитет и особености и постале признате и уважаване у оквиру интегрисане заједнице.***

44. Има не мали број оних који говоре и пишу о "кибернетичкој", "информатичкој", "рачунарској", "научно-технолошкој", односно о "индивидуалној", "хуманој", "људској" и т.сл. парадигми и садашње и будуће школе. Има доста данас и оних који парадигму

школе (и наставе) везују за "стандарде" и "квалитет образовања" ("стандардом до квалитетнога рада школе"), оних који тврде да је нова парадигма школе у "активизацији ученика", у "интерактивности", одноосно да је парадигма нове школе "учење путем истраживања" итд. Из наслова пријављених тема за овај научни скуп може се видети да је неколико прилога посвећено парадигми нове школе, школе будућности. Биће изузетно интересантно чути образложена мишљења аутора најављених прилога. Сви досадашњи предлози нове парадигме школе – школе будућности – остали су, за сада, углавном, само на прокламовању нове парадигме. Мало их је отишло корак даље, мало их је покушало моделовати нову школу на новој парадигми!

45. Ја лично почињем све више да сумњам (разматрајући напред наведене покушаје формулисања нове парадигме и савремене и будуће школе) да смо ми на прави начин поставили питање парадигме будуће школе. Када се у прошлости (на пример, Коменски) говорило о парадигми наставе (и школе) инсистирало се, пре свега, на ***организационим*** *компонентама и наставе и школе.* Мислило се, пре свега, на *груписање ученика* (по разредима, годиштима), на организацију *садржаја наставе* (наставни планови и програми, наставни предмети и блокови интегрисаних садржаја, на садржаје појединих ужих и краћих курсева и сл.), мислило се на организацију *времена* (наставни час, дан и недеља, полугодиште, школска година, трајање школовања у једној школи), па тек онда, и то недовољно (тако је код Коменског), говорило се о односу ученика и наставника, о раду са учеником, о положају ученика у настави и о томе какао се *посредују садржаји наставе ученицима.*

46. Данас се у школи и настави, чини ми се, као основно питање поставља питање *облика, метода и средстава, начина* наставног, образовног и васпитног рада, питање *положаја* ученика и *односа* основних субјеката у настави и школи, питање *циља и задатака наставе и школе,* питање начина утврђивања *резултата* заједничког рада наставника и ученика. *Та питања нису у првом плану у парадигми Коменског.* Она су код њега извођена из парадигме *организације* наставе и рада у школи. Дошло је, изгледа, време да ствари битно промене места. *Оно што је изведено треба да постане полазиште у утврђивању парадигме нове – будуће школе.*

47. Оправдано се тврди да је још увек у школи нашег времена, у савременој школи, доминирајућа *предавачка метода.* Можда би се могло рећи да је *предавачка парадигма – парадигма прошле и са-*

дашње пшколе. Сигурно је да је и у парадигми Коменског и у његовом решавању и процеса наставе и рада школе била доминирајућа *предавачка парадигма. Она је била у потпуном складу са организационим решењима које је захтевао Коменски. Таква је парадигма, окамењена, прешла и у савремену школу.* По инерцији се одржавала у прошлости, по инерцији траје и данас. Најмање је досад учињено (успешно) на мењању тог елемента у настави и раду школе.

48. По мом мишљењу инсистирање да савремена, а посебно будућа, школа мора постати "кибернетичка", "информатичка", "рачунарска" и сл., може значити само да се у данашњој школи морају далеко више користити најмодернија технолошко-информатичка средства (и све оно што из тога произлази). Тиме се још увек *не решава основна слабост ни савремене ни будуће школе.* Предавачка парадигма може *веома успешно да живи и опстаје упоредо са свим тим новинама – тековинама науке, технологије, информатике.* Та модерна наставна (образовна) средства могу, чак, на одређен начин да "усаврше" предавачку парадигму, *предавачко посредовање садржаја наставе ученицима*. Могу чак да је учине успешнијом (у погледу количине знања која се посредују ученицима, појединачне контроле усвојености знања од стране сваког ученика, када је реч о оцењивању наученог и његовој објективизацији и сл.). То нас све може, бар привремено, успавати у уверењу да смо нашли прави пут ка *квалитетнијој и успешнијој школи* будућности А, ми смо, уствари, задржали суштину и дух старе школе и то, на одређен начин, унапредили модерним техничким средствима и пренели у нову – будућу школу. *Мислим да то није пут на коме треба тражити парадигму будуће школе*. То, разумљиво, никако не значи да се та средства не треба да користе у будућој школи. Напротив, користиће се, али у склопу другачије парадигме наставе и школе. Тек у том склопу њихов значај доћи ће до правог изражаја. Када то кажем онда мислим на нешто што је изузетно важно као сазнање за сагледавање будуће школе. Та модерна наставна средства биће од огромне помоћи да у будућој **школи *настава од индивидуализоване (којој се тежи и делимично успева у савременој школи) постане индивидуална, појединачна настава***. Оно што није решила савремена мораће решити будућа школа. Модерна техничка средства у томе могу да одиграју пресудну улогу, али само у оквиру нове парадигме и школе и наставе.

49. Било је више покушаја, теоријских и практичних, да се у наше време предавачка парадигма наставе и школе замени "учеству-

јућом", "самоучествујућом", "активистичком", "интерактивистичком", неки ће то модификовати или допунити захтевом за "самоорганизовањем ученика", "учешћем ученика у свом окружењу", "укључивањем ученика у радионице" итд. Тиме се, на одређен начин, захтева нов положај и однос ученика и према садржајима наставе и према наставнику, нов положај и улога наставника у настави, нов начин усвајања садржаја. Захтева се промена, и то радикална, једне, односно неколико компонената у парадигми Коменског. Све остало (организациона решења наставе и школе) се, међутим, задржава и покушава, минималним променама прилагодити том новом схватању посредовања садржаја наставе и образовања ученицима. Можда су то могућа решења за будућу школу. Лично не видим до краја то као решење. Не могу још увек да сагледам будућу школу, њен модел, на тој основи. Неки напред наведени захтеви који се постављају будућој школи, остају ван тих "парадигми". Све такве захтеве, које називамо "новом парадигмом", требало би довести до краја, требало би, наиме, показати како ће бити решена сва оперативна, организациона и друга питања и наставе и школе на основу тих нових приступа и парадигми. *Све би то требало осмислити, операционализовати, и на тој основи (ако је то парадигма нове школе) пројектовати и моделовати и наставу и школу будућности.* Тек тада то ће се са сигурношћу моћи разматрати и прихватити као парадигма будуће школе.

50. Не заборавимо што је мудри Алберт Ајнштајн саветовао својим сународницима у Израелу. Школа мора оспособљавати ученике да мисле нековенционално, другачије од устаљених (конзервативних) начина мишљења, неочекивано другачије него што се очекује и када се баве решавањем научних, технолошких, информатичких, радних и животних проблема. Да ли горе назначене, као могуће, парадигме будуће школе омогућавају такав развој мишљења ученика путем наставе и рада у тој будућој шлколи? Да ли оне обезбеђују, и у којој мери то чине, индивидуални развој сваког ученика као креативне личности?

51. Моја сумња у исправност пута којим се иде у тражењу парадигме будуће школе заснована је на чињеници да сва досадашња историјска и савремена искуства показују да се мењањем само једне компоненте у сложеном систему какав је школа, може доћи само до *дисхармоније,* до *несклада у функционисању тог система, а никако да његове темељне промене.* Сви ти нови покушаји мењања школе остали су на парцијалном нивоу. Отуда их је тешко прихватити као парадигме нове школе, као основе за *целовито* моделовање школе.

52. Због свега реченог питање парадигме нове школе – школе будућности, као и питање да ли ће постојати само *једна* и/или више *посебних* парадигми школе будућности, односно да ли ће једна парадигма бити *универзална* за све школе, или ће се парадигме (рецимо, посебне) међусобно разликовати за различите врсте, типове и нивое школа, *суштинско је питање о коме треба и на овом скупу озбиљано расправљати.*

53. Разумљиво, ја сам лично далеко и од помисли да могу сам понудити парадигму будуће школе. Иако сам велики оптимиста, ипак не верујем да то можемо учинити и сви ми заједно на овом научном скупу, који је организовала САО. Али, ако успемо данас, сви заједно, да укажемо на *правац којим треба ићи,* ако укажемо на *суштинска питања* која у свој *центар* мора ставити парадигма будуће школе, а то чврсто верујем да можемо, *биће то велики наш заједнички допринос визији и моделовању, а тиме и стратегији долажења до школе будућности.* У том случају биће у пуној мери испуњена очекивања САО када је решила да вас све овде окупи и да организује овај научни скуп о школи будућности.

54. У формулисању парадигме школе будућности велику улогу имају, по мом уверењу, *научноистраживачки рад и школска педагогија.* Због тога смо то и ставили као посебан део у тезама које смо припремили за овај научни скуп. Нажалост, као што се из пристиглих пријава може видети, за та питања се пријавио најмањи број стручњака. И то, сигурно је, има своје разлоге и своје значење.

55. Шта је САО хтела постављањем ових питања? Хтели смо да укажемо на неопходност *сталног проучавања и праћења развоја и мењања школе и школског, односно систематског образовања у школи путем наставе.* Ово постаје у наше време све значајније, јер није више реч само о емпиријским (квантитативним) педагошким истраживањима. Она су код нас доминантна већ пар деценија у педагошким истраживањима у целини, па и у истраживању школе посебно. Многи их сматрају јединим "правим" научним истраживањима. Та истраживања дала су нам, када је реч о школи, значајне резултате и сазнања. Таква истраживања ће и те како бити и надаље потребна. *Али то више не могу бити и остати и једина педагошка истраживања која се оцењују као научна.* Уз историјска проучавања развоја и мењања школе све већи значај данас добијају и *квалитативна педагошка истраживања.* Она су била доста времена потиснута у страну и сматрана мање значајним и научним у односу на емпиријска педагошка истраживања. Потребе, пракса и живот су

показали да се мора наћи *нови склад и однос између емпиријских и квалитативних педагошких истраживања у целини, па и када је реч о школи. Томе треба додати и историјска педагошка истраживања школе. Њихова повезаност, јединсто и усклађеност* (свако од њих ослобођено слабости које су садржавали у претходном периоду) *могу нас довести до стварања нове, веома солидно научно утемељене основе, за сагледавање и осмишљено мењање савремене у будућу школу - школу будућности*. До парадигме будуће школе не може се доћи само на основу једне, а запостављањем осталих врста педагошких истраживања.

56. Управо тиме долазимо и до *школске педагогије*. Као релативно млада педагошка дисциплина, поготово као студијска дисциплина, она има све услове да се развија као *део критичке педагогије* нашега времана. Све друштвене науке крајем 20 и почетком 21. века развијају се као *критичке науке.* Такав дух друштвених наука, потиснут у знатној мери крајем прошлог века, сада оживљава и добија пуни замах и смисао. *У том духу мора се развијати и Педагогија и њена посебна дисциплина Школска педагогија.* То практично значи да се школска педагогија што пре мора ослободити своје дескриптивно-позитивистичке утемељености, као једино могуће. Разумљиво, она и даље мора да негује емпиријска педагошка истраживња о школи, али ни на који начин не сме у други план да потисне и друга, горе поменута, педагошка проучавања и сазнања до којих се њима долази о савременој и будућој школи.

57. Ако школска педагогија, као део критичке педагогије, има критичку и теоријски дистанцу према постојећој – савременој – школи као посебном систему, критичку дистанцу о положају и односу субјеката у настави и у раду школе, о настави у тој школи, о управљању и руковођењу школом, о друштвеном и материјалном положају школе, ако критички процењује мењање савремене у будућу школу, она ће тиме критички и теоријски *утемељавати будућу школу.* Таква школска педагогија може обезбедити научну организацију рада школе, стално иновирање и унапређивање рада те школе, нове односе између основних субјеката у школи (и настави). Таква школска педагогија треба, коначно, да доведе до тога да се *ученик више не прилагођава школи, већ да се нова школа прилагођава ученику, и то не просечном, већ сваком свом појединачном ученику. Таква школска педагогија нам мора показати како да организујемо* ***индивидуалну наставу*** *у будућој школи као основни вид наставног рада у тој школи.*

58. Без критички оријентисане, утемељене и развијене школске педагогије, ја идем и даље у својим тврдњама, *није могуће сагледати, није могуће имати визтију будуће школе, није могуће пројектовати, моделовати и практично градити ту школу.* Због тога смо у тезама за овај научни скуп и дали посебан значај школској педагогији и научним истраживањима школе на којима та педагогија треба да почива.

59. Двоумили смо се да ли треба у тезама овог научног скупа посебан одељак посветити *наставницима.* Нисмо се за то определили нити смо издвајање наставника у посебан одељак сматрали као целисходно решење. Ово не због тога што бисмо мислили да то није важно питање. Напротив. Учинили смо то зато што смо *убеђени да питање наставника мора бити присутно у свим питањима када је реч о школи у овим тезама. Наставник је у школи био и остао један од незаобилазних субјеката, субјект без кога школа као систем не може ни да постоји ни да функционише, субјекат кога не могу заменити, нити његову улогу умањити, никаква модерна образовна и наставна средства (како су неки, по мом мишљењу, погрешно тврдили и предвиђали).*

60. Пројектујући школу будућности ми истовремено *пројектујемо и лик наставника будуће школе, пројектујемо његов начин и ниво образовања и усавршавања, начин оспособљавања за задатке који га у тој школи очекују, пројектујемо његов нов друштвени и материјални статус.* О свим тим питањима и код нас и у свету писано је доста, али је учињено мало. Мало се и могло учинити, јер ми још увек не знамо каква ће бити будућа школа. Време је да пројектујући будућу школу и наставника у тој школи досадашњи однос према наставнику буде *темељно* измењен. И у томе ће нам значајну помоћ пружити јасно формулисана парадигма будуће школе. Исправност тог нашег става потврђује и чињеница да је више прилога о наставницима пријављено за овај научни скуп.

61. Можда на крају треба рећи да се питањима школе будућности, питањима стратегије прерастања садашње (постојеће) у будућу (настајућу) школу не бави само Српска академија образовања. Колико ми је познато, на пример, у оквиру Европске уније је одржано прошле године (2007.) *саветовање о будућој основној школи.* Од земаља учесница је захтевано да доставе предлоге како од садашње доћи до те нове, будуће основне школе ("Просветни преглед", 4.10.2007. г.). У Србији је, исто тако прошле године, извршено анкетирање учитеља (у организацији Савеза учитеља Србије)

о томе *које би промене требали извршити у постојећој основној школи да она постане будућа основна* школа ("Просветни преглед, 27. 9. 2007.г.). Ми у САО постављамо питање не само основне школе, већи и сваке друге школе, школе као институције.

62. Није задатак ни обавеза Српске академије образовања да поставља *материјално-финансијска питања када расправља о будућој школи – школи будућности. Није наш задатак да вршимо прорачуне трошкова долажења (стратегије) до те нове школе.* Нашим основним задатком и обавезом сматрамо да помогнемо (стручно и научно) у пројектовању те будуће школе и да веома јасно и гласно кажемо да *без значајних додатних материјалних (финансијских) средстава и нових улагања у образовање и школство нема и неће бити будуће школе.*

И да закључим. Изнео сам своја гледишта о развоју, постојању, мењању и проблемима школе. Настојао сам да одаберем из тог богатог сазнања само оно што сматрам да би могло да представља *полазишта* која би се морала уграђивати у *темеље* школе будућности. Указао сам само на неке *поуке* које се не би смеле пренебрегнути и заборавити када се расправља о школи будућности. Поменуо сам неке покушаје утврђивања *парадигме* будуће школе. *Разумљиво, могући су и пожељни и другојачији приступи и другојачија виђења и мишљења о школи будућности. Што буде више таквих приступа и критичких мишљења, то ћемо пре доћи до сигурнијих сазнања о путу којим треба ићи ка школи будућности. Биће то и наш заједнички прилог развоју критичке школске педагогије у нашим земљама. Тиме ћемо, истовремено, допринети и целовитијем приступу при изради стратегије развоја школа и образовања у нашим земљама.*

Полазећи од реченог САО се истински залаже за то да све наше снаге, ослобођене уобичајене педагошке фразеологије и укалупљеног начина педагошког мишљења, усредсредимо на овом научном скупу *на расправу о школи будућности.* Настојмо сви заједно, што је могуће отворенија и са што више критичких приступа, да сагледамо ту школу будућности, да што јасније оцртамо визију те школе. Јер, без тога није могуће ни пројектовати, ни моделовати ту нову школу, ни мењати савремену у будућу школу. А то је, чврсто верујем, жеља свих нас присутних на овом научном скупу.

Неопходне су нам данас *смеле и неукалупљене, неуобичајене визије будуће школе, визије које су засноване на сазнањима и искуствима са којима појединачно и колективно располажемо.* У томе треба да се испољи све наше сазнање, та моћ којом располажемо и

појединачно и заједно. Ако данас, с правом, од других стручњака захтевамо да искажу своју моћ засновану на знању којим су овладали, онда то исто морлно захтева, далеко више, од нас који се бавимо школом и образовањем, њиховом будућношћу. Од наших одговора зависи институција која треба већ данас, а још више сутра, да "масовно развија", да "масовно ствара" – "производи" креативне појединце као моћне (по знању и способностима) људе. То је оно право улагање у будућност наших друштвених заједница. И у томе је значај наших напора.

И поред свег оптимизма и веровања да ми, сви заједно, можемо много учинити на путу ка сагледавању и долажењу до будуће школе, знајући да је реч о изузетно сложеном подручју људске делатности, ја, ипак, не верујем да је већ данас, на овом научном скупу, могуће дати целовит одговор на питања која се пред све нас постављају. Али ако успемо, ја то чврсто верујем да можемо, назначити путеве којим треба ићи ка будућој школи, ако сагледамо етапе и подручја мењања постојеће у будућу школу, учинили смо веома много. Српска академија образовања може сматрати да су испуњени задаци и очекивања од овог научног скупа.

Позивам вас све да у том правцу усмеримо нашу расправу.

Хвала вам што сте се одазвали нашем позиву у тако великом броју и што сте прихватили да будете део овог великог заједничког стваралачког ума који може и треба да каже своју *праву реч* о школи будућности – будућој школи.

Nikola Potkonjak

WHY A SCIENTIFIC MEETING ABOUT SCHOOL

Abstract: In this paper we have tried to specify some of the most important lessons from the historical school development. It points out to some basic problems of modern school which will modern school probably face – school of future. It particularly points out the significance of school and education in “human resources” development in small countries during their integration in bigger social communities, in time of world’s globalization. Having pointed out to possible paradigms of future school, it emphasized that there was a need of organizing scientific research and school analyzing as well as development of school pedagogy as a special school discipline and a part of the pedagogy.
Key words: historical school development, modern school, school of future, the paradigm of future school, school research and analyzing, school pedagogy.

1. ПОУЧНОСТ ИСТОРИЈСКОГ РАЗВОЈА ШКОЛЕ

Проф др Зорослав Спевак
Филозофски факултет, Нови Сад

Научни рад
UDK 37.012

КРАТАК ПРЕГЛЕД ПОШТОВАЊА – ОДНОС ПРЕМА ДЕТЕТУ ОД КВИНТИЛИЈАНА ДО ДЈУЈА

Абстракт: *У овом раду аутор разматра однос према детету и детињству у размаку од близу 2 000 година, ослањајући се на неке кључне тачке у развоју европске цивилизације: антику, хришћанство, хуманизам и ренесансу, те покрет нове школе с почетка 20. века, односно најутицајнијег педагога тог века Џона Дјуја, представника прагматистичке педагогије. У доминантно инструменталном односу друштвених институција света одраслих према детету и детињству, који је био праћен порицањем индивидуалитета и тешким хришћанским белегом „прародитељског греха“, аутор уочава испрекидану, али ипак присутну црвену нит поштовања детета и његове личности, као аутентичне вредности „по себи“, фокусирајући се на четири историјско-педагошке личности: Марка Фабија Квинтилијана, римског педагога из 1. века, Виторина Рамбалдонија да Фелтреа, хуманистичког учитеља новог типа из 15. века, Жана Жака Русоа контроверзног, али превратничког мислиоца из 18. века, те већ поменутог Џона Дјуја, америчког педагога с почетка 20. века, аутора „коперниканског обрта“ у схватању положаја детета у образовном процесу.*

Кључне речи: *дете, Квинтилијан, хришћанство, да Фелтре, Русо, Дјуји.*

По свему судећи, никада није било лако бити дете. Ученик још мање. Најстарији запис у историји људске цивилизације, који се односи на тему школе и ученика, сумерска глинена таблица стара око 5 000 година, исписана клинастим писмом, доноси сведочанство о низу батина, које је дечак истрпео у току само једног дана. Њега су редом – а палицом - тукли: директор („отац дома таблица“), јер није био задовољан дечаковим домаћим задатком, један учитељ („велики брат“), јер је причао са другом, други учитељ, јер је изашао на врата. Затим је све морао код куће да призна оцу. Сумерски симбол за казну састојао се од два знака: знака за палицу и знака за месо. При томе треба нагласити да су Сумери били сјајан, интелигентан народ, који је човечанству подарио много

изванредних проналазака, поменимо овде само два највећа: писмо и точак.

Друштвена инструментализација деце, њихова - историјски условљена - „употребна“, инструментална вредност кроз читаву историју спречавала је сензибилизацију друштва одраслих за аутентичну вредност детета, за вредност детета „као таквог“, у његовом актуелном и индивидуалном статусу. Полне улоге у томе биле су јасно и чврсто утврђене. Дечаци су будући ратници, девојчице родитељке живота и чуварице домаћег огњишта. Простора за индивидуалне животне пројекте, самоостварење и трагање „за самим собом“ није било. Када би се у старих Ацтека родило дете, мајка би га дочекала са пуно нежности, као „моје мало квецалово перце“ (*quetzal* – по многима најлепша птица света, вибрантног колорита, која живи у планинама Средње Америке). Друштво је међутим дечаку од самог рођења неповратно одредило будућност: *„Ти си ратник и дошао си на свет зато, да би Сунцу дао да пије крв непријатеља и да би Земљу нахранио њиховим телима“.* Девојчци је пак било суђено да *„остане у кући као срце у телу“.* У разним историјским епохама, у разним културама, налазимо само варијације овог основног друштвеног императива, из кога су онда израстале одговарајуће, добро познате а императивне васпитне стратегије, које прегнантно можемо изразити у ставу: дете је љуштура, коју свет одраслих, милом или силом (а најчешће управо овим другим начином) пуни тзв. друштвено пожељним садржајима.

У таквом концепту неслободе и пуне хетерономије, непослушност се сматрала најтежим и најопаснијим моралним прекршајем. Већ поменуте Ацтеке су је кажњавале тако, да би у ватру бацале бибер а дете држали лицем изнад ватре.

Историју педагогије је могуће ишчитавати на разне начине, у разним кључевима. Она нам пружа обиље путева и подстицаја за боље разумевање сопствене врсте, њених еволутивних капацитета, меандара, замки и успона њене упркос свему сјајне авантуре, непрестаног кретања и мењања, трагања и откривања.

Један од најпродуктивнијих и најузбудљивијих кључева, чини нам се, јесте управо кључ тумачења односа света одраслих припадника људске врсте, пре свега онај *институционални,* према сопственим младунцима. Иако је однос снаге, контроле и насиља био несумњиво доминантан (барем када је речо тзв. *мушкој* историји), а засигурно у еволутивном смислу и исплатив, ми сасвим јасно можемо пратити, или исцртавати додуше испрекидану, али видљиву и маркантну црвену линију, која обележава трагове промене и развоја/успона односа одраслих према детету, у правцу сензибилизације за дете и детињство, у правцу

мењања полазне тачке у грађењу васпитне стратегије. Која се полако али неумитно помера од схватања да је дете материјал лишен било каквих сопствених претпоставки и покретачких капацитета и који као такав подлеже свеколиким хетереномним интервенцијама и формативним поступцима, односно од схватања да су те претпоставке и капацитети, ако их дете и поседује, примарно негативне, непожељне, морално одвратне, друштвено инфериорне, субверзивне и корозивне, те као такве заслужују да буду свим средствима у заметку затрте, ка мање или више јасној спознаји да у детету засигурно постоје одређене активне претпоставке, само их треба *упознати*, да те претпоставке нису нужно негативне и непожељне, него има и таквих, које ваља *поштовати,* те примереним, промишљеним поступцима подржати, и управо на томе изградити нову васпитну стратегију. Намерно смо овде нагласили глаголе „упознати“ и „поштовати“, у жељи да одамо скромни лични омаж човеку, ко је имао храбрости да их на велика врата, и на један вехементан начин уведе у расправу о детету и детињству – Жану Жаку Русоу (*Rousseau, Jean Jacques*) После ових речи, а након векова и векова тлачења и насиља, више ништа није могло да остане исто, нити у односу према детету, нити у грађењу васпитне стратегије.

У дихотомији/ дихотомијама споља – изнутра, празно – пуно, хетерономија – аутономија, инструментална вредност - вредност-посеби, обликовање – подржавање, крођење – развијање, наметање – трагање, насиље – љубав, затварање – отварање, контрола-казна–батина – дискретно присуство-позитивна мотивација-емпатија итд. изражава се црвена нит, о којој је овде реч.

На неке од маркантних тачака те линије фокусираћемо се у овом крокију, кратком прегледу поштовања, од антике (Квинтилијан *Quintilianus*, *Marcus Fabius*) преко ренесансе (Виторино да Фелтре, *Vittorino Rambaldoni da Feltre*) до просветитељства (Русо) и савременог доба (Djuji, *Dewey, John*) не заборављајући при томе доприносе многих других хуманиста (понајвише ваљда Монтења, *Montaigne, Michel de*), Коменског (*Komenský, Jan Amos*) русооваца, Песталоција (*Pestalozzi, Johann Heinrich*) и песталоцијанаца, Фребела (*Fröbel, Friedrich Wilhelm*) и фребелијанаца, Толстоја (*Толстой, Лав Николайевич*)и његових следбеника, Елен Кеј (*Key, Ellen*), Марије Монтесори (*Montessori, Maria)...*

Али, али. Док се на нашој црвеној линији у новије време, рецимо након 15-16. а посебно након 18. века фреквенција поменутих тачака недвосмислено и прилично нагло повећава, између Квинтилијана и да Фелтреа уочавамо, барем са нашег, људског становишта, огроман временски јаз, провалију од око 1 300 година. Треба ли поставити питање зашто?

У V веку пре наше ере Леукип и Демокрит откривају атом. Екстраполацијом, на основу посматрања честица прашине у светлосном зраку, долазе до закључка о постојању честица невидљивих голим оком и до закључка, да распоред ових честица – атома – извештава о саставу сваке материје, дакле света. Много-много касније, технолошка помагала омогућила су да овај мисаони експеримент буде научно потврђен. Еуклидова математика. Архимедова физика. Ерастотенова географија. Птоломејева картографија. Аристотелове природне науке. Аристархова астрономија. Хипократова медицина. Херофилова анатомија. Арсистархов хелиоцентризам.

Међутим, од почетка хришћанства, почетком II века, паганство постаје предмет интегралне осуде. У Посланици Коринћанима Павле објављује радосну вест: „наука ће бити уништена“ (1 Кор. XIII, 8). Он позива на окретање леђа „лудим и глупим истраживањима“ и „шупљим обманама филозофије“. Прича која следи добро је позната. Мистични Питагора, „пећински“ Платон (који је иначе чезнуо за великом ломачом, на којој би спалио све Демокритове списе), касније и рационалиста Аристотел...упрезани су у то коло, у савез против интелигенције и бунтовништва. Диктатор Константин Велики изводи у IV веку „мајсторски државни удар“ (5, 184) венчавајући државу и хришћанску цркву а његови наследници само довршавају дело: уводе монопол јудео-хришћанства и озакоњују прогон и спаљивање. Дела учених филозофа-антихришћана Целзуса (Kelzos, II век)) и Порфирија (*„Cata Hristianon“* – „Против хришћана“, III век), која су спаљена, или судбина математичарке и филозофкиње Хипатије (IV-V век), која је раскомадана од стране монаха, а њен је леш је вучен улицама Александрије, само су мала, али (о)тужна илустрација успостављене симбиозе/коалиције мача и крста.

У I веку на Иберијском полуострву се родио, а у Риму се школовао, бавио наставничким радом, прославио и као *профессор емеритус* у доколици написао расправу „Образовање говорника“ (*Institutio oratoria*) Марко Фабије Квинтилијан. Он је педагошки Демокрит, Еуклид, Архимед, Хипократ... Он је светлост модерности и научности, коју исијава антика и наговештава, како је могла да се развија рационална педагогија и рационална настава, и на разуму заснован однос према детету и детињству, да није дошло до историјског прекида *ex abrupto.*

Његово дело изузетан је и необичан историјско-педагошки феномен, који зрачи огромном виталношћу и способношћу да трансцендира векове и епохе, који својом мисаоном свежином и јасноћом

увида успева да се укључи чак и у савремене педагошке дискусије, дидактичке недоумице и настојања.

Низ његових бриљантних увида почиње наглашавањем значаја најранијег периода у развоју детета. Ко иоле познаје историју предшколског васпитања зна са колико предрасуда се приступало, а трагови таквог односа присутни су и дан-данас, првим дечјим годинама и како дуга борба је вођена за афирмацију овог стадијума, који се вековима третирао са незналачким ниподаштавањем. Даље, а у складу са увиђањем значаја раног детињства, Квинтилијан, указујући на пример Александра Македонског и Аристотела, тврди и захтева: „Основне науке треба да предаје најспособнији учитељ“, јер те су (основне) науке „од особите важности за коначан резултат“ (3, 49). Поштовање узрасних карактеристика, пажљиво и постепено дозирање оптерећења мале деце, поуке у облику игре, подстицаји у облику похвале, избегавање асоцирања учења са негативним емоцијама („морамо се чувати да дијете не замрзи науку“, 3, 48), откривање и упознавање „природних склоности и умних способности“ (3, 58) и прилагођавање наставних метода њима (дакле *индивидуализација*, у I веку наше ере!), избегавање преоптерећивања деце (има ли данас некога да ово чује?) и правилно смењивања рада и одмора, захтев за квалитетним, мудрим учитељима, који ће имати благи, родитељски однос према деци, који ће бити јасни, обазриви и стрпљиви, не превише строги, спремни да пруже подршку деци – то су луцидни, дубоко психолошки оправдани и педагошки образложени Квинтилијанови увиди и захтеви, поптпуно на трагу битних захтева и поставки савремене дидактике.

Уза све ово, треба увек и поново указати на Квинтилијанове антологијске речи: „ Не бих хтио да се дјеца шибају, без обзира што је то свеопћа пракса и што се томе Хрисип противи. Прво зато што је то сраман и понижавајући начин кажњавања (...) У сваком случају то је насиље, што би свако признао када би жртва шибања био човјек старије доби“ (3, 60). „Осим тога, кад се дјеца туку, бол и страх често проузрокују тако ружне ствари о којима није угодно и пристојнио говорити, а то касније зна бити извор стидљивости која обесхрабрује и чини дијете потиштеним, тако да оно са гађењем почиње избјегавати и само свјетло дана“ (3, 61). А онда Квинтилијан (борац за права детета из I века?!), упућујући поново стрелицу према глупим, грубим, надобудним учитељима-покварењацима истиче: „За паметна је човјека и превише речено. Нека ми буде дозвољена ова примједба: нико не би смио имати неограничену слободу над овом слабом и насиљу изложеном доби“ (3, 61). Невероватно.

А поврх свега, односно полазиште свега реченог – антрополошки и педагошки оптимизам. „Брзо проналажење“ и „лако учење“ по Квинтилијану „човјеку је од природе дато“. „Као што су птице за летење, коњи за трчање а крволочне звјери за крволоштво створене, тако је човјеку својствен умни рад и проналазачки дух (...) Тупоглави и непоучљиви су исто тако протуприродне појаве као и наказна и накарадна тијела, а и њихов број је врло мален и незнатан“ (3, 44). Ове речи као да је написао Коменски, односно као да је аутор „Велике дидактике“, где иначе на три места цитира Квинтилијана, ове речи преузео управо од њега. Вероватно и јесте. Слично као и ставове против преоптерећивања деце и о правилном смењивању рада и одмора. Коменски, рецимо то овде у пола реченице, своје поштовање детета - слично Фребелу - заснива на божанском пореклу човека (створеног на слику свога творца) али, упркос својој дубокој и недвосмисленој религиозности и непрестаној библијској „аргументацији“, није успео да избегне нападе из црквених кругова због наводног претерено високог вредновања човека и пречестог позивања на „паганске“ мислиоце.

Квинтилијан слободно и недвосмислено брани достојанство детета због њега самог, због његових сопствених вредности. Дете је достојно посебне пажње, свако дете, истиче он, захтевајући поштовање васпитаникове личности у складу са сентенцом, коју је касније формулисао његов ученик Јувенал: *maxima debetur puero reverentia* („највеће поштовање дугујемо детету“).

Где је нестало ово бриљантно Квинтиљаново наслеђе, где је скрајнуто и закопано, дугих 1 300 година, где нестадоше ови златни антички темељи савремене европске педагогије?

Када је реч о хришћанском средњем веку, сачувана слика детета је скоро једнозначна. Хришћанство је, осим осталог, донело и доминантно и темељно неповерење у људску природу и човека као таквог. У складу с тим, и дете се схвата као нечисто, рђаво, грешно по дефиницији, обележено прародитељским грехом Еве и Адама, које на свет долази „одвратним“, „животињским“ – сексуалним чином. Преко жене се првобитни грех вечно одржава и, како истиче Св. Аугустин, преноси самим рођењем, у утроби мајке, преко сперме оца. Ево како овај став формулише један од великих хришћанских ауторитета XII века Свети Бернард: „Јер зачети смо у гријеху као гријешници, рађат ћемо гријешнике (...); рођени као покварењаци, рађат ћемо покварењаке; рођени као робови, рађат ћемо робове. Откад смо у овај свијет ушли, за све вријеме док у њему живимо и пошто из њега изађемо, рањеници смо; од тјемена до стопала рањеници смо, ништа у нама није свето“ (4, 55).

Из оваквог, крајње мрачног и песимистичног схватања човека („Од кривог дрвета Аплона нећеш исклесати“ говорио је Мартин Лутер, *Luther,* иначе велики непријатељ науке) проистекло је и ниско вредновање детета. На ликовним приказима плеса смрти (*dance macabre*), који је слао народу омиљену хришћанску поруку *memento mori*, али је уједно одсликавао ригидну друштвену хијерархију средњевековног друштва (на врху су папа, краљеви, племићи...) дете на друштвеној лествици заузима последње, најниже место, одмах иза жене. Осим као грешно, мање вредо, дете је у средњем веку доживљавано и као „човек у малом“ (*homunculus*). То значи да између одраслог и детета не постоје квалитативне, него само квантитативне разлике (нема никаквих специфичних одлика и особина дечјег узраста, разлика је само у димензијама тела). Чак се ни специфичне анатомске одлике детета дуго нису запажале (однос главе и трупа, мускултаура, израз лица...) о чему нам сведоче бројна ликовна дела, пре свега на тему Богородица – дете-Исус. Из таквог схватања детета, јудеохришћанска педагогија је извела репресивну васпитну стратегију, отелотворену у језивој изреци „батина је из раја изашла“. Ради се овде о уверењу да је васпитање заправо беспоштедно кроћење дивље, рђаве дечје природе, коју треба сломити, савладати и уништити, како би се створио никад довољно „чист“ простор за унос и имплантацију „пожељних“ моралних и верских садржаја из области „духа“. Расцеп човека на тело и дух, и из њега проистекле последице по аутоконцептуализацију личности, карактеристика је настојања вере и цркве да појединца ставе под окриље сопствене контроле. Антика такав расцеп нити је познавала, нити је у концепту *калокагатије* за било шта слично постојао простор. Мржња према себи потпуно је туђа Квинтилијану.

Средњевековна схоластичка школа, место насиља, патње и досаде, суровог кроћења и јаука израсла је на оваквом концепту човека и детета. С њоме су се обрачунавали већ поменути Монтењ, Еразмо (*Erasmus, Desiderius Roterodamus*) Рабле (*Rabelais, François*) и други млади хуманисти. „Педагогију прута“ и сурово средњевековно васпитање хуманисти критикују са позиције педагошког ослобађања, смисла за индивидуалност и захтева за радосно, игриво учење уз акцептовање дечјих специфичности, потреба и интересовања, при чему је Квинтилијан, родоначелник „на дете усмерене“ педагогије извор аутентичне инспирације. Властитом праксом у школи карактеристичног имена „Дом радости“ (*Casa giocossa*) средњевековни концепт на супериоран начин је превазилазио Виторино да Фелтре, остварујући у Мантови делимично и Квинтилијанове идеје.

Родио се 1378. године као Виторино Рамбалдони, у градићу Фелтре на северу Италије. Студирао је на Универзитету у Падови а затим и у Венецији. Учио је током читавог живота. Промовисан је за професора Падовског универзитета, где је важио за једног од најпопуларнијих наставника. Био је посвећен свом позиву а симпатисао је са револуционарним наставним методама хуманизма, што га није одвратило од његових дубоких хришћанских убеђења. Ипак, околности на Универзитету су га приморале на кратак одлазак у Венецију, а затим и на прихватање позива Ђанфранческа Гонзаге (*Gianfrancesco*), маркиза од Мантове, да васпитава његову децу. Ту је отворио поменуту чувену школу и у њој је радио до смрти.

Школа је била смештена у вилу, која је раније служила Гонзаги за рекреацију. Адаптирана је у идеалну школску зграду, у пријатном спољњем окружењу, због чега је, али и због духа који је владао у њој, првенствено када је реч о односу према ученицима и названа „Дом радости“. Сви ученици у њој су живели заједно, и Гонзагина деца, и деца проминентних родитеља - истакнутих хуманиста тог времена, као што су Гварино да Верона (*Guarino*), Браколини Пођо (*Bracciolini Poggio, Gian Francesco*), Франческо Филелфо (*Francesco*), али и деца обичних, сиромашних људи и сви су били третирани истим аршином. Школа је уобличена са идеалом образовања хришћанског дечака, користећи међутим поново откривене дисциплине класичне, првенствено римске антике. Изучавали су се грчки и латински језик, аритметика, геометрија, алгебра, логика, дијалкетика, етика, астрономија, историја, музика, говорништво, често са посебним учитељем за сваки предмет. Ученици су упућивани на неку форму физичких вежби а неке вежбе су обављане без обзира на временске прилике. Да Фелтре их је томе учио сопственим примером, лично учествујући у играма напољу. Надзирао је физички развој деце са истом пажњом као и морални и интелектуални. Упражњавало се чак и пливање, које је црква у то време осуђивала.

Многе од његових метода биле су нове, засноване пре свега на блиском контакту између учитеља и ученика, као и на прилагођавању наставе могућностима и потребама деце, с обраћањем пажње на њихову индивидуалност. Настојао је да настава буде занимљива и атрактивна за децу. У том циљу је за учење читања и писања користио покретна дрвена слова. Био је један од првих модерних учитеља које је изнедрила италијанска ренесанса. Његова ученица Сесилија Гонзага постала је једна од најобразованијих и најкултивисанијих жена тог времена. Да Фелтре није иза себе оставио никакав писани извештај о резултатима свог практичног педагошког рада, нити било какву педагошку расправу. Својим практичним радом, међутим, постао је синоним и прототип учитеља новог

типа и наговестио је значајне промене у области наставе и укупног схватања детета и детињства.

Клатно је потпуно на другу страну од оне средњевековне померио контроверзни Жан Жак Русо. Вероватно највећи допринос Русоа у историји педагогије јесте његово битно иновативно, револуционарно схватање детета и детињства. Дијаметрално је супротно хришћанском, у средњем веку доминирајућем доживљају, које карактерише тешка, неизбрисива сенка прародитељског греха, из чега је проистицала репресивна и насилна васпитна стратегија. Насупрот томе, Русо у првој реченици „Емила“ износи став „све је добро, кад излази из руку Творца свих ствари“ (6, 9). Црква је књигу „Емил или о васпитању“ спалила због ауторових деистичких погледа, изнетих у поглављу „Исповест савојског викара“. Мишљења смо да је већ ова, прва реченица наведеног дела сасвим довољна за прогон и стављање „Емила“ на чувени *Index librorum prohibitorum*, којим је црква настојала да заустави слободу мишљења и напредак у истраживању. Јер, Русо овом реченицом заправо каже да дете на свет долази само са добрим предиспозицијама, које касније буду изопачене под утицајем друштва и васпитања („све се изопачује у рукама човековим“). Из таквог полазног става произилази васпитна стратегија, која је заснована на ненасиљу, привлачности, слободи, чак на нечињењу, неваспитавању. Испред детета треба склањати негативне утицаје и омогућити слободан, неометан раст његових, по Русоу искључиво позитивних снага. Полазећи од невиности и беспрекорности детињих склоности и људске природе уопште Русо тврди: „Природа је у срце људско посејала семе свих врлина“. Отуда се код њега говори о негативном васпитању (чувати дете од утицаја исквареног друштва, све док не стекне имунитет према његовим рђавим упливима), о природном васпитању (у складу са беспрекороном природом детета) и о слободном васпитању (слободан развој детета, његове природе и склоности). Ако је Француска буржоаска револуција радикално поставила питање људског разума, права човека и његове једнакости пред законом, онда се може рећи да је Русо први овако снажно поставио питање права детета и његове слободе. Кант, који се одушевио „Емилом“, Русоа је називао „апостолом слободе“. Када је реч о схватању детињства, два су Русоова захтева имала огроман, далекосежан значај: „поштујте детињство“ и „упознајте детињство“. Први је постао неизбежан мотив свих заговорника слободног и на поштовању личности васпитаника заснованог васпитања, другим је Русо постао родоначелник истраживања детета и детињства, његових специфичности и развојних етапа, које се снажно почело развијати у 19. а нарочито у 20. веку.

Русо је својим схватањем о искључиво доброј природи детета, о детету као иделаном бићу, које треба сачувати од рђавих утицаја исквареног друштва одраслих, представљао радикалну, екстремну реакцију на скоро 2 000 година опстајавајућу и и идеолошки подржавану представу о детету као о рђавом и инфериорном бићу, које треба свим средствима укротити. Он је јасно и снажно стао у одбрану детета, његових права, његове пуне вредности и његове слободе. Данас је јасно да је Русоов полазни став о детету као носиоцу искључиво добрих особина нетачан, да се ради о антрополошком идеализму. Нарочито после Фројда знамо да људска младунчад на свет долазе са различитим, па и супростављеним предиспозицијама, добрим и рђавим, светлим и тамним, конструктивним и деструктивним. Но клатно је требало заљуљати и Русо је то храбро учинио. Напокон, његов захтев за слободом у васпитању није толико јаеднозначан и једностран, како би се некоме могао учинити. Слобода коју он тражи за дете, јесте уређена, припремљена, унапред аранжирана слобода. Та се слобода састоји у претходно педагошки уређеним ситуацијама (Марија Монтесори би рекла „педагошки уређеној средини“), у које се дете ненасилно уводи и које на њега индиректно утичу и подстичу у жељеном правцу (подсетимо се чувеног примера са писаним позивом Емилу на дечју забаву, што треба искористити као јак мотив за учење читања). Дакле, ипак се не ради о пуком нечињењу (неваспитавању), него се инсистира на *индиректном* васпитавању, утицању и подстицању. Џон Џјуји, несумњиви русоовац и вероватно најутицајнији педагог 20. века недвосмислено ће рећи: једино васпитање јесте индиректно васпитање. Далекосежне су последице таквог става по педагошку праксу.

Русо је директно или индиректно инспирисао многе касније педагоге, које можемо сврстати у растегљив и недовољно омеђен, али ипак јасно распознатљив правац слободног васпитања, распознатљив управо по снажно присутном захтеву за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет одраслих, као предуслову формирања слободних људи, који се не устручавају да користе сопствени разум, који усправно живе и ходају по овој нашој Планети а ускоро и све више и по околним небеским телима.

Као педагог који је сматрао да је „служба васпитању највиша морална дужност“ Џјуи се у покрет „новог васпитања“ или „реформне педагогије“ укључио јасним захтевом за „коперниканским преокретом“ у васпитању, након кога ће положај Сунца у Сунчевом систему у школи заузети дете. Васпитање мора да буде повезано са интересима деце а то што дете у школи учи мора да се односи према његовом актуелном

животу а не само према неодређеним циљевима у несигурној будућности (и из овог става сасвим очигледно провирује Русо). Дакле, Џјуји васпитање посматра као живот сам а не припрему за живот, тим више што по њему васпитање нема неки (статичан) циљ. Васпитање јесте циљ. Циљ васпитања је васпитање само, његово настављање, непрестано његово трајање. Само детињство Џјуји схвата у Русоовом духу, као вредност по себи, дакле апсолутно, а не релативно, у односу према одраслом добу (дете као инструментална, „употребна" вредност). У традиционалистичкој оптици детињство се јавља као стање недостатка, лишености, празнине, стање које треба што пре превазићи преласком у стање попуњености одраслог доба. По Џјују раст је битна категорија у васпитању (а раст посматра као повећање учешћа разума у управљању понашањем личности) а детињство у односу на одрасло доба располаже управо већим капацитетом раста. Отуда детињство има аутентичну, неуопредиву вредност.

Џјујев педоцентризам није, међутим, једностран. Он се чак супроставио екстремним педоцентристима 40-тих година 20. века у САД. Усмеривши своју пажњу првенствено на елементарне школе намењене најширем – средњем слоју америчког друштва, Џјуји настоји да доведе у склад индивидуалност ученика са интересима заједнице. У свом првом педагошком спису „Мој педагошки кредо" (*My Pedagogic Creed*, 1897) говориће о психлошкој (индивидуалној) и социолошкој страни васпитног процеса, које не могу без штетних последица да буду подређене једна другој. Напоменим успут да је ово је знао и уствpдио још Шлајермахер (*Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel*), који је на почетку 19. века схватио и бриљантно артикулисао неке иманентне дијалектичке тензије унутар васпитног процеса. Иако ће истаћи да је психолошка, дакле индивидуална страна основна, Џјуји неће пропустити прилику да у свом програмском спису нагласи: „Убеђен сам да је образовање основна метода друштвеног напретка и реформе друштва".

Отуда, на крају овог историјско-педагошког крокија, кажимо само следеће: образовање има сјајну будућност. За „стару добру школу" какву данас познајемо, а она заправо у људској врсти постоји око 5 000 година, с тиме што њени рудиментарни облици сежу у млађе камено доба до неких 10-15 000 година пре наше ере и у вези су са великим напретком земљорадничке цивилизације, то се међутим тешко може рећи. Она полако исцрпљује своју историјску мисију а замениће је нека елестичнија, дакако ефикаснија, полицентрично организована структура – мрежа, намењена људским младунцима, какви они данас јесу, и њиховим потребама и мисији, какве они данас у себи носе. Револуционарни напредак у генетским истраживањима, у истраживањима функциони-

сања људског мозга, удружен са свима видљивим технолошким напретком, редефинисаће вероватно сам појам образовања, људских предиспозиција, те претпоставки и процедура учења. Поштовање детета и људског бића уопште биће и даље на великим искушењима. Увећавањем претпоставки слободе на једној, али и тлачења и контроле на другој страни увећаваће се и ризици.

Литература:

1. Аријес, Ф. (1989): *Векови детињства,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. Делимо, Ж. (1986): *Грех и страх (стварање осећања кривице на Западу* од XIV до XVIII ве*ка)*, Дневник, Књижевна заједница Новог Сада, Нови Сад.
3. Квинтилијан, М.Ф. (1985): *Образовање говорника,* Веселин Маслеша, Сарајево.
4. Ле Гофф, J. (1982): *Интелектуалци у средњем вијеку,* ГЗХ, Загреб.
5. Онфре, М. (2006): *Атеолошка расправа*, Рад, Београд .
6. Русо, Ж.Ж. (1925): *Емил или о васпитању,* Издање књижарнице Рајковића и Ђуковића, Београд.
7. Спевак, З. (1992): *Васпитање, демократија*, „Мисао“, бр.15, с. 15, Нови Сад.
8. Štverák, V. (1983): *Stručné dějiny pedagogiky*, Státní pedagogické nakladateľství, Praha.
9. Woodward, W.H. (1996): *Vittorino da Feltre and Other Humanists Educators,* University of Toronto Press, Toronto.
10. www.bartleby.com/ 65vi/VittorinF.html
11. www.encyklopedia.com/doc/1E1-VittorinF.html

Phd Zorislav Spevak
Faculty of Philosophy, Novi Sad

THE BRIEF REVIEW OF RESPECT – ATTITUDE TOWARDS A CHILD FROM QUINTILIAN TO DUI

Abstract: In his work the author considers relation towards a child and childhood within the time span of approximately 2000 years, relying on certain key points in the development of the European civilization; ancient times, Christianity, humanism and renaissance, together with the modern school movement as of the beginning of the 20th century, i.e. the most influential pedagogue of the century John Dui, the representative of the pragmatist pedagogy. Within the dominative instrumental relation of the social institutions of the adults' world towards a child and childhood which was followed by the renunciation of the individualism and burdensome Christian mark of the "preparental sin" the author notices abrupt, yet present red stream of the respect towards child and its personality as the authentic values "of its own", thus focusing onto the four historical and pedagogical persons: Marc Fabi Quintilian, a Roman pedagogue from the first century, Vitorino Rambaldony Da Feltre, humanistic teacher of the modern stream as of the 15th century, Jean-Jacques Rousseau, the controversial, yet subersive thinker from the beginning of the 18th century, together with the already mentioned John Dui, an American pedagogue from the beginning of the 20th century and the author of the "Copernicus Transformation" in the interpretation of the child within the educational process

Key words: child, Quintilian, Christianity, da Feltre, Rousseau, Dui.

Проф. др Наташа Вујисић-Живковић
Филозофски факултет, Београд

Научни рад
UDK 37.012

ПОЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И УРЕЂЕЊЕ ШКОЛА КАО ТЕМА У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА

Резиме: *У овом раду анализован је утицај процеса модернизације образовања на српску педагошку теорију у периоду између два светска рата и то кроз разматрање теме диференцирања професионалног образовања и типова школа у делу Милана Шевића и Првоша Сланкаменца. Ставови српских педагога о разматраним питањима носе обележја европске педагошке теорије њиховог времена, али и специфичних проблема у развитку и модренизацији нашег школства.*

Кључне речи: *позивно образовање, школски систем, модернизација образовања.*

Последњих година у нашој историографији постављено је и у значајаној мери обрађено питање односа друштвене модернизације и модернизације образовања. Аутори који су се бавили проучавањем ове теме (Димић, 1997; Трговчевић, 2003; Ђуровић, 2004) применили су и нашим приликама прилагодили теоријске приступе развијене у европској историјској и педагошкој науци током последњих деценија XX века. Биљана Шимуновић-Бешлин (Шимуновић-Бешлин, 2007; 6) примећује да проблем модернизације образовања дуго није привлачио пажњу српских историчара, иако је британска ауторка Рут Траутон (Ruth Trouton) још 1952. године у Лондону објавила књигу *Ренесанса сељаштва у Југославији 1900-1950. – Студија о развоју југословенског сељачког друштва под утицајем образовања.* (*Peasant Renaissance in Yugosalvia 1900-1950. A Study of the Development of Yugoslavia Peasant Society as Affected by Education*). Књига Траутонове доживела је четири издања, од којих последње 1998. године, што говори о њеној научној релевантности. Известан набој који прати разматрање ове теме у развијеним друштвима (однос модернизацијских процеса, социјалне дисциплинаризације и класне репродукције), вероватно је још присутнији у нашем друштву

које, по мишљењу Љ. Трговчевић, карактерише „успорена модернизација“ (Трговчевић, 2003; 29).

У савременим теоријама друштвене модернизације образовање се посматра као једно од основних обележја које разликује модерно од традиционалног друштва. Ширењем образовања настаје већина одлика модерног друштва: висок степен писмености, технолошка револуција, друштвена мобилност, професионализација... Истовремено, „/.../ колико је образовање утицало на промене у друштву, толико су и остали друштвени чиниоци утицали на његову суштину; то је узајмани однос који није увек лако разлучити“ (Трговчевић, 2003; 11). Промене у образовању нужно су зависиле од превласти традиционалног и модерног у самом друштву, од међусобних односа политичких чинилаца и економске моћи земље. Историчар модерног друштва тиме је упућен на историју образовања, па и на категоријални апарат и методолошку процедуру педагогије. У теоријском моделу за проучавање карактеристика образовања у модерном друштву, следећи Х. Ресесада и Ф. М. Кулемана, Љубинка Трговчевић (Трговчевић, 2003; 12) између осталих издаваја: законско уређење школства од стране државе, подела школе и разреда по узрасним групама и настанак различитих типова школа, стално педагошко-дидактичко унапређивање наставе, увођење обавезног општег образовања, раст друштвене мобилности образованих, доступност школовања женама, поделу унутар друштва на образоване и необразоване и школовање које постаје основна карактеристика детињства и младости. Арсен Ђуровић (Ђуровић, 2004; 43) овом теоријском моделу додаје још неке карактеристике: постоје специјалне школе, дисперзивно средње образовање, постоји универзитет, повећава се број приватних школа у односу на државне, прилагођавају се наставни планови и програми захтевима времена, користе се разноврсна дидактичка средства, оснивају се вежбаонице за методичко усавршавање наставника итд.

Иако је сасвим очигледно да су наведени модернизацијски процеси битно утицали на развој педагошке науке у другој половини XIX и првој половини XX века, овај утицај је дуго био изван фокуса педагошке историографије. Док су традиционални историчари педагогије били окренути развоју и проблемима појединих педагошких школа и праваца, „нови историчари педагогије“ из шездесетих и седамдесетих година XX века, посебно социјални реконструктивисти у САД и марксистички педагози попут Брајана Симона у Великој Британији, поклањали су највећу пажњу репродукцији социјалне

моћи путем образовања. Улогу модернизације друштва/образовања као теоријског оквира за разматрање развоја педагошке науке разрадио је професор Марк Депепе, шеф Центра за историјску педагогију на Факултету за психологију и педагогију Универзитета у Левену, почетком деведесетих година. Депепе види *педагогизацију* или *едукационализацију* као процес који обележава друштвени живот Запада од краја XIX века до нашег времена. Процес педагогизације овај аутор одређује као све већи значај педагошких феномена у друштву, укључујући и промене васпитних концепција и менталитета. Упркос сталног присуства тензије између реторике и реалности, између „више“ и „ниже“ педагогије, битна карактеристика развоја педагошке науке у овом периоду, по Депепеу, јесте да долази до легитимизације педагошке праксе у педагошким истраживањима и педагошком знању (Depaepe, 2002; 2). Референтне студије, Депепејева о историји експерименталне педагогије, педагошке психологије и педологије из 1993. године и недавна анализа развитка педагошке науке у Швајцарској Рите Хофстетер (2006), засноване су управо на теоријском концепту педагогизације.

У овом раду покушали смо да сагледамо утицај процеса модернизације образовања на српску педагошку теорију у периоду између два светска рата. При томе смо пратили на који начин су разматране две, за овај процес значајне теме – диференцијација професионалног образовања (позивно образовање у смислу Кершенштајнерове концепције образовања) и дисперизија школског система (пре свега на нивоу средњег образовања). Интерес за теоријске аспекте проблема искључио је из истраживања неке социјално-педагошке покрете који су у међуратном периоду имали знатан утицај на праксу позивног образовања (попут организације *Привредник*). Конституисање психологије и педагогије даровитости и професионалне оријентације (радови П. Радосављевића, Н. Завишића, Б. Крстића, И. Опачића, Б. Стевановића и др.), као несумњив показатељ модернизације педагошког мишљења у посматраном периоду, у овом раду није могло бити обрађено. Ове теме дотичемо само тиме што приказујемо схватања о значају тестирања даровитости за позивно образовање и диференцијацију типова школе. Схватања о образовању за педагошки позив, упркос значаја за анализу укупних теоријских становишта наших педагога (Вујисић-Живковић, 2007а), такође нису шире обрађивана.

Обим овог рада условио је да анализирамо теоријске приступе позивном образовању и дифернцирању школства у радовима двојице

српских педагога – Милана Шевића и Првоша Сланкаменца. Овај избор учинили смо из следећих разлога: тема коју обрађујемо у највећој мери карактерише укупан опус изабраних аутора; као представници педагогије на универзитету (на Филозофским факултетима у Београду и Скопљу) Шевић и Сланкаменац су своје радове заснивали на поузданом увиду у европску педагошку теорију и токове просветне реформе, не либећи се да покрену актуелна питања школства у Србији; најзад, и Шевић и Сланкаменац су интерес за питања позивног образовања и уређења школа пренели у своја историјско-педагошка истраживања, пруживши прилику за ново и темељније разумевање прошлости српског школства.

Међуратно школство између инерције и изазова

Диференцијација школе и образовања за посебна занимања у Србији, примећује Љ. Трговчевић, одвијала се у знаку преваге интереса за формирање државног апарата и бирократског слоја и „слабости грађанске класе и то најпре предузимачко-индустријског слоја, која је у већини развијенијих друштава била покретач професионализације и стручног оспособљавања“ (Трговчевић, 2003; 30). Иста ауторка ову тезу илуструје краткотрајним радом Послено-трговачке, „Инџинирске“ и Земљоделске школе. Осим трговачке школе нема примера да је нека интересна група покренула оснивање било које образовне установе. У континуитету постоје само гимназије, богословија и војна школа. Не постоји ни једна средња школа техничке струке, осим за потребе војске.

Утицај социјалних чинилаца, са једне, и културно-педагошких идеала просветних реформатора, са друге стране, на конципирање и праксу српског школства у XIX веку још увек није једнозначно оцењен у нашој историографији. Слободан Јовановић при разматрању друштвене улоге образовања у уставобранитељском режиму наводи да се посредством школе желео створити један виши слој интелигентних људи, тек по стварању овог слоја могла је просвета да се шири дубље у народну масу: „Ето зашто је, под уставобранитељима, државна власт обратила већу пажњу на гимназију и лицеј него на основну школу; ето зашто је настава у гимназији имала тако литераран карактер, а лицеј био начињен готово искључиво бирократском школом“ (Јовановић, 1933; 91). Али ни идеал образованости који гаје први људи просвете, сматра С. Јовановић, није

без утицаја на школство. Јован Стерија Поповић је „искрено веровао у васпитни значај књижевности; из тог разлога, у својим стиховима он је тако дидактичан, а у свом гимназијском програму тако поетичан. По његовој замисли, као и по замисли ондашњих образованих Срба из Аустрије, циљ је гимназије био да латинским и немачким језиком и књижевношћу уздигне шумадијску сељечку децу до човечности, тј. до оног идеала образованости који је у западној Европи постао у доба аристократске културе“ (Јовановић, 1933; 85). Првош Сланкаменац (Сланкаменац, 1952а; 1952б), чији радови о стручном карактеру првих школа у ослобођеној Србији у компарацији са њиховим угарским узорима представљају својеврсну прекретницу у српској педагошкој историографији, указује на то да су утилитаристички мотиви ипак имали пресудну улогу у формирању нашег школства. Љ. Трговчевић констатује да је први импулс модернизације образовања, дат у време уставобранитеља, за ондашње српско друштво био преран: „Рани почетак изградње посебних стручних школа је пре био жеља малобројног ученог и бирократског слоја који је тежио да Србија добије све одлике модерне државе, али је њихово гашење потврђивало слабу заинтересованост друштва за специјализована и стручна знања и недостатак унутрашње диференцијације“ (Трговчевић, 2003; 29-31).

Седамдесете и осамдесете године XIX века као период који већина аутора (Ђуровић, 1999; Трговчевић, 2003) узима као време почетка модернизације образовања, као и доцније деценије, биле су обележене неусаглашеношћу општег и позивног профилисања образовних установа и то на свим нивоима школског система. Развој науке озбиљно је трпео због одсуства стручног профилисања образовања на Великој школи. Када је у питању историографија, на пример, „нико није имао у виду припремање стручњака за историју, ни за ширење или распростирање науке кроз школе, а још мање за истраживање /... /“, тек кад је крајем века „почело спремање наставника за предавање историје у школама, а тиме је студиј историје постао циљ, а не само средство у стицању општег образовања“, створени су услови за настанак историографије као научне дисциплине на Универзитету (Ћирковић, 2007; 146-153). Често је постављано питање у којој мери народне (основне) школе као по дефиницији општеобразовне установе треба да прилагоде програм потребама већине својих ученика, односно сеоске деце. Заборављање наученог услед доцније неупотребе, у првом реду читања и писања, што је била

широко распрострањена појава, често је навођени пример лоших ефеката основношколске наставе.

Просветитељски ентузијазам као основно расположење образованих друштвених кругова почевши од седамдесетих година садржи и критичке моменте. Најпре, то је критика државних школа као установа за фабриковање чиновника и залагање Светозара Марковића за нови, реални и научно-технички тип образовања, чије би конципирање и спровођење такође требало поставити на научну основу помоћу модерне „педагогије као науке о образовању“ (Тешић, 1975). Након пораза у српско-бугарском рату 1885. године географ Владимир Карић објављује књигу *Школовање у Србији и његови ресултати* (Карић, 1886) у којој статистичким подацима документује тезу о лоше вођеној просветној политици у Србији. За нашу тему значајно је да се у овом периоду јављају огледи у функционално-педагошкој анализи школе. Чланак Војислава Бакића, „Основна школа“ (Бакић, 1874), може да се узме као први рад модерне школске педагогије у нас. *Наука о школству*, дисциплина која се бави начинима и врстама школског уређења, још дуго ће остати у оквирима дидактичко-методичког („практично-педагошког“) разматрања, али поље њеног каснијег рада већ је означено.

У периоду између два светска рата просветна политика и школски систем задржавају приоритете наслеђене из Краљевине Србије, пре свега доминацију гимназија као општег типа средње школе. Гимназије су у највећој мери заводи за образовање државних чиновника. За велику већину ученика оне су завршне школе или, када су у питању нижи гимназијалци, медијалне ка стручним школама – седам осмина ученика нижих разреда гимназија у јужним областима земље настављало је школовање у трговачким, богословским и учитељским школама (Сланкаменац, 1926). Проценат свршених гимназијалаца који су настављали универзитетске студије није био битно већи ни у другим крајевима. Упркос томе гимназијско образовање претежно је литерарно-хуманистичког типа, чак и онда када гимназија има реално усмерење, о чему сведоче нижи течајни испити („мала матура“).

Инерција у устројству школства и наставних програма омогућила је и да њихова социјална и педагошка критика задржи нека општа места из претходних периода, попут критике гимназијског система за нагомиловање чиновништва („чиновнички пролетеријат“) и, што је још теже, свршени гимназијалци нису располагали одго-

варајућим стручним знањима и способностима за рад у јавној управи.

Континуитет у педагошкој критици некада је свесно наглашаван. У говору о просветној политици одржаном у Педагошком друштву 14.11. 1927. године, у време свог најинтезивнијег научно-педагошког рада (Вујисић-Живковић, 2007б), Милан Шевић и директно и индиректно опомиње слушаоце на Владимира Карића који је пре више од четири деценије упозоравао да наша просвета напредује „пужевљим корацима“. (Шевић, 1928; 9) Док је Карић своју књигу упутио као *Поклич мисленим људима свију странака*, Шевић своју намењује *Господину министру просвете садашњем и будућем.* Људи који управљају нашим школством за Шевића, као и раније за Карића, показују да „ништа нису научили и ништа нису заборавили“. И Шевић и Карић обраћају се после рата. Карић после катастрофе на Сливници, интелектуланој публици која је већ прожета уверењем да ратове не добијају пушке и топови већ школе и учитељи. Шевић после великог светског рата након кога је талас просветне реформе захватио готово све народе: „Никада још реформа није била тако опсежна и тако удубљена у својим најразличитијим облицима, од враћања ка традицији до коренита ослобађања од ње“ (Шевић, 1928; 15). Шта је код нас готово читаву деценију након рата учињено да се отклоне његове последице на школство, познајемо ли просветну политику другух европских земаља, шта је учињено за техничке, позивне и стручне школе, то су питања која Шевић наглашава користећи Карића.

Континуитет у разматрању појединих тема некада открива дисконтинуитет у схватањима педагога пре и после првог светског рата. Познати научник Љубомир Стојановић био је подвргнут жестокој критици због „непознавања модерне педагогије“ јер се у говору на Учитељској скупштини као министар просвете заложио за народну школу прилагођену животним и привредним потребама сеоске деце и следствено повезивање учитељских и ратарских школа. (Стојановић, 1911; Младеновић, 1911) Две деценије касније П. Сланкаменац (Сланкаменац, 1932) ће, разматрајући питање образовања сељака и са позивом управо на модерне педагоге, прихватити Стојановићев став. При томе, Сланкаменац тражи од учитеља да се ослободе од „мутног појма“ о просвећивању сељака и да се посвете јасном програму њиховог образовања. Због тога је нужно да се школовање учитеља за рад на селу ослободи свих „апстрактних идеала“.

Школство и теорија образовања у периоду након првог светског рата суочавају се и са сасвим новим изазовима. Бројни професори и ђаци избегли током рата сусрели су се са разноликим системима образовања и типовима школа, пре свега стручних, каквих код нас није било. Значај овога за реформска настојања истиче Шевић већ у *Старој и новој педагогији* (Шевић, 1920; 43). Осим тога, највећи утицај на законодавну регулативу у области образовања имала је просветна реформа у Вајмарској Немачкој. Одредбе о просвети у Видовданском уставу Краљевине СХС из 1921. године настале су понекад и доследним преписивањем немачког устава из 1919. године. Тако је предвиђено да се отварају школе за „потребе занимања“ и да се „држава брине да се свим грађанима створи подједнака могућност за привредне послове којима нагињу“. Шевић напомиње да се у пракси од овога одступало и да долази до претераног отварања великих и средњих школа. (Шевић, 1928; 22-23)

Неки типови школа, попут грађанске школе, били су у средишту просветне реформе на западу, у Србији су једва постојали, док су у деловима Аустро-Угарске који су ушли у састав нове државе били релативно добро развијени. (Ванлић, 1935) Сам процес унификације јавне наставе у новој држави осим политичко-националних тензија отварао је и битна педагошко-социјална питања. П. Сланкаменац примећује у чланку „Школе у Јужној Србији“ (Сланкаменац, 1926а) да је најопасније када се ова унификација изврши са бирократског становишта. Васпитање и образовање су друштвене појаве, школа не може да постоји независно од друштва, она постоји само у одређеном и извесном друштву. Идеални тип школе не може да постоји и потрага за њим увек је безуспешна. Неуспехом су праћени и покушаји да се један тип школе унесе у средину у којој не постоје услови за његов развој. „Да се може у две покрајине применити исти наставни план и исти тип школе потребно је да у обе покрајине постоје истоветни услови душевне културе“, тврди Сланкаменац (Сланкаменац, 1926а; 269).

Оваква позиција на практичном плану отвара питање креирања просветне политике, одређивања њених циљева и функција, показатаља успешности и моћи да антиципира и асимилује токове друштвеног напретка и образовања у развијенијим земљама. На теоријском плану открива се потреба да се „нова педагогија“ не ограничи на упознавање и научну верификацију могућности васпитаника и метода васпитања, већ да се широко отвори за преиспитивање односа васпитања, културе и друштва.

Школа као социјално продуктивна установа и педагогија као „економија културе“

Ако би се тражила личност која својим интелектуалним хабитусом и педагошким схватањима највише одговара и Милану Шевићу и Првошу Сланкаменцу, то би свакако био Радивој Врховац, дугогодишњи директор Карловачке гимназије и председник Матице српске, изузетан педагошки практичар, између осталог и по својој озбиљној теоријској спреми. Његове педагошке чланке Шевић је објавио у књизи *Из школске и друштвене педагогије* (Врховац, 1923), а Сланкаменац (Сланкаменац, 1929а) анализирао поводом једног Врховчевог јубилеја. У својим чланцима о реформи средње школе Врховац је изнео програм демократизације гимназијског образовања који највећим делом одговара каснијим Шевићевим ставовима. Значајније је да је Врховац у чланку „Економија с људима“ први код нас, како истиче Сланкаменац (Сланкаменац, 1929а; 360), указао на рад на „капиталу људске природе“, односно на одабирање најспособнијих као педагошки и социјални задатак. Врховац је свестан етичких проблема које селекција доноси, али оптимистички верује да ће овај поступак допринети социјалном напретку. Реформа школства треба да се ослони на методе антрополошког и психолошког мерења, али разумна економија са људским снагама подразумева много више. Она тражи „/.../ да се искористи таленат на оном месту националног процеса стварања, где ће он дати своје најбоље – с друге стане, да се спречи пропадање талената“. На овој начин ово педагошко питање постаје у исти мах и прворазредно социјално питање. (Врховац, 1923; 74)

Милан Шевић (Шевић, 1920; 54) наглашава да тежња за свестраним образовањем изгледа неприродно и неумесно. Искуство показује да се свестрано образовање окреће у једнострано образовање у бољем, или у свестрану површност у горем случају. Идеал свестраног образовања супротстављен је и демократизацији школства јер је у условима масовног школства још теже остварив. Због тога Шевић прихвата Кершенштајнерову расподелу нормално даровитих средњошколаца на четири групе наставних предмета, 1) уметничко-техничке, 2) природно-научне и 3) језичко-историјске, док четврта група обухвата предмете две или све три групе и намењена је посебно даровитим ученицима. Будући да има више типова даро-

витости треба да постоји и више типова средњошколског образовања. Средња школа би требало, по Шевићу, да има дворазредну заједничку основу из које би се развило три или више типова (облика) средње школе који би одговарали главним правцима даровитости ученика и њиховим комбинацијама. Напоменимо да је Шевић здушно пропагирао упознавање даровитости као услов за професионалну оријентацију и залагао се за увођење саветника за одређивање позива „/.../ којих има у Бостону свака основна школа по двојицу.“ (Шевић, 1920; 32) Посебно се бавио питањем односа даровитости и наставе појединих предмета, а неопрезно је прихватао налазе тадашњих тестова интелигенције: „Статистика је показала да велика већина нарочито даровите деце потиче из породица вишег положаја“ (Шевић, 1920; 68).

Централно место у Шевићевом (Шевић, 1929) разматрању реформе средње школе заузима питање њеног уређења, оганизације. Начелно, он је за концепт јединствене школе и износи његову генезу – од залагања за *једнолики тип средње школе* или *јединствену гимназију* са краја XIX века, до схватања јединствене школе као система који обезбеђује функционално садејство својих елемената, пре свега средње школе и универзитета. Проблем наше просветне политике је тај што она познаје само један тип средње школе – гимназију. Због тога долази до апсурдне несразмере у припреми за поједина занимања у државним школама које не могу да одговоре потребама социјалног развоја. (Шевић, 1928) Средња школа, по Милану Шевићу, не треба да садржи све типове (облике) школе у себи. То је погрешно схваћена јединствена школа. Напротив, разни типови средњих школа (природно-научне, уметничке, филозофско-педагошке, итд.) треба да се диференцирају као самосталне установе.

У српској међуратној педагогији Првош Сланкаманац се истиче по теоријској утемељености и заокружености разматарања питања позивног образовања. Он потпуно прихвата Кершенштајнеров став да образовање може да буде планска и методска акција само ако позив узима за своје полазиште и исход. Сланкаменчева интелектуална биографија обележена је снажним утицајем прагматизма и хуманистичке филозофије на његово формирање. То му је омогућило да направи двоструки отклон према Кершенштајенеровој теорији образовања и да тврди како је својим схватањем образованости учинио „одлучан и знатан корак напред у правцу савременог развитка културе“. (Сланкаменац, 1937; 209) Док се бројни теоретичари брину због ознаке друштвене употребљивости у појму обра-

зовања, а Кершенштајнер крајњи циљ сваког позивног рада види у етизирању друштва, Сланкаменац констатује да је образовање у друштву могуће само као позивно. Динамички карактер образовања донеће у своје време плодове и без бриге теоретичара о томе. Због тога је Сланкаменцу, Врховчевом ђаку, педагогија ближа као „економија културе“, него као Кершенштајнерова „филозофија културе“. Задатак васпитања и образовања, по Сланкаменцу, није само да предаје са генерације на генерацију културне тековине, него да преко њих створи у наредним генерацијама могућност даљег усавршавања, новог стварања. Образованост то је *творачка продуктивност*, а „/.../ творaштво није изузетна, ванредна, виша способност, оно је и свакидашњи посао са смислом.“ (Сланкаменац, 1937; 212) У духу органицистичког схватања културе Сланкаменац тврди да није довољно овладати културом, нужно је бити овладан културом.

Својеврсна синтеза органицизма и утилитаризма полазна је основа Сланкаменчевих радова о школско и социјално-педагошким питањима. (Сланкаменац, 1926а; 1928; 1929/30) Први задатак школе јесте да увек буде потпуно уклопљена у народни живот. Школе су дуго биле изоловане из друштвеног живота, биле су „свет за себе“. Оне су увек носиле печат своје историјске епохе али то не значи да су биле уклопљене у свакодневни друштвени живот. Прилагођеност школе друштвеној средини нужан је услов за испуњење њене основне функције – да буде социјално продуктивна. Најбоља сеоска школа јесте она у којој се огледа сеоски живот у напредном облику. *Млади народи* склони су да од културнијих преузимају најразвијеније школске форме и при томе не воде рачуна да ли од таквих школа имају користи. Новослобођеним крајевима потребни су људи са средњом стручном спремом, потребне су економске, трговачке, грађевинске, железничке и друге средње школе, потебан је кадар који на терену практично изводи идеје социјалног напретка. Сланкаменац се залаже да показатељ успешности просветне политике не буде број школа по броју становника, већ број школа у индустријским регионима.

Ни универзитет не може да се изузме од захтева да буде социјално продуктивна установа. Он не може својим полазницима да нуди чиста и неутрална знања, већ она која представљају основу за организовање духовног и практичног живота јер је наука основна компонента стваралачко-културног рада. У условима повећане специјализације у наукама, што није ништа друго него подела рада у научном свету, расте потреба да студенти осим „чистог“ научног

знања развију и радне способности: „Специјализам који се ограђује само на знање штетан је и не може бити сврхом научног образовања. Циљ образовања на високим школама није у знању него у развијању радних способности“ (Сланкаменац, 1929/30; 276). Радне способности универзитетски образованог човека Сланкаменац дефинише као умешност у примени научних метода и самосталност у решавању практичних проблема. Сва ова питања спадају у подручје педагошких истраживања, „управо требала би да спадају да се педагогика није ограничила на уско поље детињства и само на технику васпитања и образовања, занемарујући крупна питања педагошке теорије“ (Сланкаменац, 1929/30; 283).

* * *

Угледање на веће и „старије“ народе у просвети доносило је нове потребе, установе, теорије и практично-политичке проблеме „за које није омогућено, или је у врло малој мери, и њихово решење“ (Шевић, 1928; 8). Милан Шевић је тражио од просветних политичара умеће да предвиде проблеме и припреме њихова решења. Веровао је да би проучавање педагошке историје томе помогло, јер, по речима Компајера, нема ничега у прошлости што не би било корисно изучавати, па чак и химере и заблуде педагошке. Ово утолико пре што историју наше наставе не познајемо, мислио је Шевић, зато што не познајемо страну историју. Тако „многи мисле, којима није позната историја средњошколска, како је ово уређење наша србијанштина, и због тога би хтели и да га одрже“ (Шевић, 1928; 38-39), док се заправо радило о старој и напуштеној „австријанштини“.

Тема позивног образовања и уређења школа своју завршну обраду добила је у Шевићевим и, посебно, Сланкаменчевим историјско-педагошким радовима, увек праћеним упоредном анализом нашег са школством земаља узора. Промишљање бујних токова модерне педагогије са почетка XX века и меандара модернизације образовања у Србији искористили су у писању нове стране критичке историографије српског образовања. Остаје дуг историчара педагогије да испитају њихов укупан допринос у развитку педагошке теорије код нас.

Напомена: *Рад је настао у оквиру пројекта бр. 149055. који финансира Министарство за науку и заштиту животне средине (2006–2010 год).*

Литература:

1. Бакић, В. (1874): „Основна школа“, Школа, год. VII (бр. 8,стр. 120–123, бр. 9. стр. 185–186, бр. 10. 154–155, бр. 11. стр. 166–168, br. 12, стр. 184–185, бр. 13. стр. 197–198, бр. 15, стр. 234–235)
2. Ванлић, М. (1935): *Грађанска школа код нас и на страни*, Београд.
3. Врховац, Р. (1923): *Из школске и друштвене педагогије*, књига 1 и 2, св. 15-16. и 20-22, Педагогијска књижница, Београд.
4. Вујисић-Живковић, Н. (2007а): „Преглед схватања српских педагога о односу теоријског и практичног професионалног образовања учитеља“, у *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*, Учитељски факултет, Ужице, стр. 45-66.
5. Вујисић-Живковић, Н. (2007б): „Прилог проучавању научног рада Милана Шевића“, Педагогија (Београд), бр. 2, стр. 290-312.
6. Depaepe, M. (2002): A Comparative History of Educacional Sciences: the comparalibity of the incomparabile?, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-5.
7. Димић, Љ. (1997): *Културна политика у Краљевини Југославији, I – III*, Стубови културе, Београд.
8. Ђуровић, А. (2004): *Модренизација образовања у Краљевини Србији 1905-1914,* Историјски институт, Београд.
9. Ђуровић, А. (1999): *Космолошко трагање за новом школом,* БИГЗ, Београд.
10. Јовановић, С. (1933): *Уставобранитељи и њихова влада (1838-1858)*, Издавачака књижарница Геце Кона, Београд.
11. Карић, В. (1986): *Школовање у Србији и његови ресултати*, Београд.
12. Кершенштајнер, Г. (1938): *Теорија образовања,* Београд.
13. Младеновић, Б. Р. (1911): „Наше школовање“, Учитељ (Београд), год. 31, стр. 477, 566.
14. Сланкаменац, П. (1926а): „Школе у Јужној Србији“, Летопис Матице српске (Нови Сад), бр. 307, стр. 267-277.
15. Сланкаменац, П. (1926б): „Просветна политика“, Летопис Матице српске (Нови Сад), бр. 310, стр. 1-7.
16. Сланкаменац, П. (1929а): „Радивоје Врховац као педагог“, Летопис Матице српске (Нови Сад), бр. 319, стр. 362-370.
17. Сланкаменац, П. (1929б): „О грађанском васпитању“, Зборник у част Богдана Поповића Београд, 402-412.
18. Сланкаменац, П. (1929/30): „Педагогика на универзитету“, Гласник Скопског научног друштва (Скопље), књ. 7-8, стр. 267-291.
19. Сланкаменац, П. (1930): „Мисли о естетици обичног говора“, Српски књижевни гласник (Београд), књ. 31, бр. 3, стр. 192-201.

20. Сланкаменац, П. (1932): *О сељачком образовању*, Скопље.
21. Сланкаменац, П. (1937): „О образовању и образованости“, Годишњаг Скопског филозофског факултета, Скопље, књига 2, стр. 203-212.
22. Сланкаменац, П. (1938): „Методске основе образовања“, Годишњаг Скопског филозофског факултета, Скопље, књига 3-4.
23. Сланкаменац, П. (1952а): „Јован Стерија Поповић, творац првог закона о школама у Србији“, Зборник Матице српске, серија друштвених наука, Нови Сад, бр. 4, стр. 64-75.
24. Сланкаменац, П. (1952б): „Оснивање и карактер Београдског Лицеја“, Савремен школа (Београд), бр. 3-4, стр. 9-20.
25. Стојановић, Љ. (1911): „Наше школовање“, Одјек (Београд), год. 10, бр. 186, стр. 1-2.
26. Тешић, В. (1975): „Суштина и смисао револуционарно-педагошких идеја Светозара Марковића“, Педагогија (Београд), бр. 4, стр. 281–299, стр. 7–38;
27. Трговчевић, Љ. (2003): *Планирана елита – О студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*, Историјски институт, Београд.
28. Ћирковић, С. (2007): *О историографији и методологији*, Историјски институт, Београд.
29. Шевић, М. (1918): *Нови позиви педгогијски*, Напредак, Београд.
30. Шевић, М. (1920): *Стара и нова педагогија*, Београд-Сарајево.
31. Шевић, М. (1926): *О првим српским средњим школама*, Београд.
32. Шевић, М. (1928): *Просветна политика и политичка просвета*, Педагогијска књижница, св. 50, Београд.
33. Шевић, М. (1929): *Јединствена школа (проблем сувремене организације шклске)*, Педагогијска књижница, св. 58, Београд.
34. Шимуновић-Бешлин, Б. (2007): *Просветна политика у Дунавској бановини (1929-1941),* Филозофски факултет, Нови Сад.

PhD Nataša Vujisić- Živković
Faculty of Philosophy, Belgrade

VOCATIONAL EDUCATION AND SCHOOL ORGANIZATION AS THE SUBJECT IN SERBIAN PEDAGOGY BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Abstract: This paper analyzes the impact that education modernization process had on Serbian pedagogic theory during the two world wars having taken into consideration the subject of differentiation of professional education and school types in Milan Pašić's and Prvoš Slankamenac's work. The attitudes of Serbian pedagogues to the considered issues have an attribute of European pedagogic theory of their time, but also of the specific problems in development and modernization of our school.
Key words: vocational education, school system, education modernization.

Проф. др Ненад Сузић[1]
Филозофски факултет, Бања Лука

Научни рад
UDK 37.012

ШКОЛА БУДУЋНОСТИ У ОГЛЕДАЛУ XIX И XX ВИЈЕКА

Резиме: *У форми анализе одраза значајнијих педагошких процеса током деветнаестог и двадесетог вијека на будућност образовања, аутор представља властите футуристичке опсервације. Полази од тезе да утицаје Јана Амоса Коменског из седамнаестог вијека као и Хербартову педагогију препознајемо као најзначајније детерминанте свих система образовања двадесетог вијека. Указује на чињеницу да ниједна од бројних педагошких иновација током двадесетог вијека није успјела смијенити традиционални систем школства заснован на концепцији "Didaktika magna". На крају двадесетог вијека било је јасно да школовање дјеци не доноси само добро, тј. да школе остварују и неке негативне утицаје као што је страх од учења и неуспјеха, дефанзивни песимизам и слично. Школа будућности мораће напустити ригидни дидактицизам и прилагодити се потребама дјетета. Једна од великих заблуда данашњице је истицање знања као готово искључивог циља школског учења. У учећој цивилизацији коју већ данас препознајемо биће сретни они људи који уче лако и са задовољством, ентузијастични доживотни ученици. Школе данашњице не можемо идентификовати по том критеријуму. Да ли већ данас можамо направити такву школу засновану на хуманим потребама дјетета? Аутор одговара потврдно, али указује да је то у ригидном државном систему тешко и преспоро, а да приватници то не разумију јер не могу антиципирати разлику између знања као циља учења и школе у којој је главни циљ да дјеца назче учити и заволе учење. На крају аутор апелује на потребу конституисања педагошке футурологије као нове педагошке дисциплине на коју је педагогија упућена васпитањем као својим предметом.*

Кључне ријечи*: систем "Didaktika magna", нормативна педагогија, иновације, педагошка футурологија*

---

[1] Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци. Предаје педагогију и социологију образовања.
Контакте у вези са овим радом можете остварити на тел: 00387-65-538-500 те на E-mail: nenad_szc@yahoo.com

Од темеља система Didaktika magna до крова

Од године 1657. када је "Велика дидактика" Јана Амоса Коменског објављена на латинском као *Didaktika Magna* и постала доступна европској јавности, па до данас, прошло је три и по вијека, а неке ствари остају непромијењене и препознатљиве. Сјетимо се само каква оспоравања је доживјела хумана идеја масовне народне школе. Племство се ужасавало могућности да тамо неки паор или чобанин научи ствари које аристократа не зна те да надмудри или изврге руглу племића који таква знања нема. То се сматрало опасним по племство, доживљено је као укидање аристократије. Данас бисмо могли рећи да идеја бесплатног образовања за свакога и на свим нивоима личи на идеју масовне народне школе Јана Амоса Коменског. У већини држава свијета на крају двадесетог вијека имали смо идеју о бесплатном школовању али то је вриједило само за основну школу, најчешће само дјелимично и само за ниже разреде основне школе. Дакле, идеја *учити свакога свему* данас прокламована као бесплатно школовање за сву дјецу као сјенка или одраз у огледалу показује један хумани концепт који је заговарао Јан Амос Коменски као велики алтруиста пун љубави за сву дјецу свијета.

Имајући идеју свеопштег народног васпитања и образовања на уму, Коменски је писао:

> "Небу је најзад од користи да се школе усаврше да могу марљиво и потпуно његовати душе, како би се под сјајем божанске свјетлости лакше избавили из таме они које не може да пробуди звук божанске трубе" (Komenski, 1954, стр. 13).

Прве темеље *система* образовања дао је Коменски. Уобличивши двовјековно искуство протестантских латинских школа и Беконов (Bacon, F., 1561–1626) сензуализам, створио је систем који и данас функционише. Занимљиво питање је зашто се током три и по вијека није појавио бољи васпитно-образовни сиситем који би радикално замијенио нека полазишта која је утемељио систем Didaktika magna. Наиме, и данас имамо разреде по узрасту, школско звоно, наставни план и програм и друге одреднице система које је поставио Коменски. Исто тако, занимљиво је питање у ком периоду је било највише атака на овај систем кога ћемо назвати традиционалним. Наиме, ради се о двадесетом вијеку када су иновације најављиване и доживљаване као коначно нађена рјешења за све проблеме образовања конципираног на традиционалном систему.

Топли пламен образовања који је запалио Коменски огријао је цијелу планету Земљу и требало је три и по вијека да се човјечанство бори за његову примјену, за реализацију идеје да се сви људи образују, да сви имају једнаке шансе и могућности за образовање. Данас можемо рећи да та идеја није још увијек реализована, да јој је највећа запрека новац. Наиме, запитајмо се колико милиона људи на планети Земљи данас не наставља своје школовање само зато што нема новац да плати те трошкове. Исто тако, колико милиона дјеце уопште не иде у школу јер им родитељи или старатељи не могу набавити одговарајућу одјећу, уџбенике и финансирати трошкове школовања. С друге стране, запитајмо се какво би изгледало људско друштво када би сви могли да се школују цијели живот и да уче оно што желе. Јасно је да ово посљедње питање можемо повезати са идејом о општенародном образовању Јана Амоса Коменског. Дакле, у темељима школе коју је ингениозно конструисао Коменски својевремено су се могли назрети обриси будуће зграде образовања и њен кров. Данас можемо рећи да та кућа још није покривена.

Замислимо једну данашњу државу у којој се сви бесплатно школују и уче оно што желе и на нивоу на ком то желе. У тој држави се образовање и доживотно учење стимулише и награђује на више начина. У државама у окружењу образовање и усавршавање је роба и плаћа се као и свака друга роба. За неколико деценија држава у којој је образовање бесплатно испредњачила би у односу на окружење, а за сто година била би толико супериорна да би земље у окружењу видљиво заостале. Ово нам сада изгледа превише смјело и футуролошки преслободно. Прво што се намеће при овом размишљању је да оспоримо ову футуристичку пројекцију. Но добро, ту је огледало што нам је оставио Коменски па ћемо се њиме послужити. Замислимо како би данас изгледала једна европска држава у којој се од времена Коменског до данас поступало по захтјевима аристократије, у којој се образовало само племство, а у којој је народу ускраћено опште образовање. Парадигма је превише јасна тако да је не треба елаборисати. Данашња дјеца могу захвалити чика Комениусу за огледалце које нам је оставио. Данас најразвијеније земље свијета највише улажу у образовање и имају министарства за људске ресурсе, а код нас се образовање још увијек третира као "потрошња" – преведите као "баласт".

Овдје ћу се позабавити најзначајнијим промјенама или трендовима у образовању фокусирајући се на деветнаести и двадесети

вијек који су, сваки на свој начин, трасирали образовне парадигме које ће слиједити у будућности.

Нормативна педагогија XIX вијека

Индустријска револуција донијела је човјеку спознају да може живјети од својих десет прстију, да за његов опстанак више није кључан феуд. Обука за разна занатска и индустријска занимања постала је изузетно значајна јер је човјеку доносила компетенције које га ослобађају везаности за земљу, за посјед. Што је виши ниво образовања стицао, појединац је могао добити боље плаћен и друштвено признатији посао. Ова прагматичност битно ће детерминисати кретање образовања током деветнаестог вијека.

За деветнаести вијек можемо рећи да представља вијек успостављања система школовања широм свијета. Неке државе тај систем неће успоставити све до пред крај двадесетог вијека, а неке га нису успоставиле ни данас на почетку двадесетпрвог вијека. Најразвијенија школа педагогије у том периоду била је Хербартова школа. Вријеме од Коменског до Хербарта обиљежено је ширењем масовног општег васпитања и образовања. Нарастање индустрије тражило је нову образовану радну снагу, често само на занатском нивоу мануелних вјештина, али и све више стварно образованих стручњака. Круну тих тенденција препознајемо у Хербартовој педагошкој концепцији. Двије су кључне тенденције предодредиле ову школу: 1) потреба нарасле индустрије за приученом и ученом радном снагом и потребе појединаца да своју егзистенцију осигурају властитим радом те 2) потребе друштва да добије дисциплиноване и ћудоредне грађане. Овим прагматичним утицајима морамо додати и есенцијални утицај њемачке класичне филозофије.

Хербартов модел образовања слиједи ове тенденције, а овдје ћу га приказати као друго огледало које нам осигурава поглед у будућност.

Три су компоненте васпитања по Хербарту: 1) дисциплиновање (управљање, надзор), 2) настава и 3) морално васпитање (Педагошки речник 2, 1967, стр. 563). За дисциплиновање Хербарт дозвољава и силу а сматра да васпитање треба савладати дивљу, необуздану природу дјеце, односно, да њихову вољу треба усмјерити у друштвеном правцу. Као средства дисциплиновања истиче љубав, ауторитет, пријетњу, надзор, заповијест те казну гдје укључује и

физичко кажњавање. Настава треба да подстакне многоструке интересе дјетета. Она мора да се одвија по ступњевима: јасност, асоцијацију, систем и метод. Циљ моралног васпитања је да се у практичним активностима дијете оријетише према моралним нормама које ће бити ефикасније ако их оно усвоји као своје властите етичке принципе и вриједности. "Хербартова педагогија је у основи формалистичка, нормативна, одраз идеологије конзервативне буржоазије Њемачке прве половине деветнаестог вијека, али је и поред тога њен значај несумњив" (ибидем, стр. 563).

Јасно је да Хербартова концепција у првом плану има потребе друштва, да је имплицитно полазиште подразумијевало надређеност друштвених потреба индивидуалним. Модел ове наставе можемо представити једном идиличном сликом. Наставник предаје, труди се да ученицима све буде јасно (јасност), да градиво повеже са претходним искуствима ученика (асоцијација), да ученици схвате гдје се то градиво уклапа у цјелину материје која се обрађује (систем), те да знају поновити запамћене чињенице на провјери, при испиту или да их конкретно примијене (метод). Шта фали овој идиличној сличици? Најприје да је погледамо у огледалу. Неколико нежељених ефеката долази у први план. Прво, дијете које осам/девет година у основној школи слуша наставника и понавља огромну количину ријечи и чињеница од којих му већина у животу никада неће затребати, а затим то настави још три или четири године у средњој школи, развиће склоност да буде покорно и послушно, да слиједи ауторитет. Дакле, неће бити самостално, већ првенствено субмисивно. Овим се ствара робовски менталитет. Друго, дијете се мора одрећи своје природе и понашати се "озбиљно", тј. слушати наставниково излагање умјесто да учи играјући се или да учи кроз игру. Наравно да ће дијете такву школу прије замрзити него завољети. Треће, чињенице које се запамте у незанимљивој, депресивној или фрустрирајућој клими у разреду, лако се заборављају, а чињенице које се науче уз радост спознаје, уз игру и задовољство, имају много више шансе да остану запамћене. Четврта слабост овог модела тиче се наставника. Таква настава, на другој страни, подржава и развија нарцизам наставника. Као неприкосновени ауторитет наставник изговара чињенице, објашњава односе, узроке и посљедице, а дијете га слуша као бога, без права да сумња, да размишљањем оспорава или да заступа другачије становиште. Ово је нужно резултирало односом надређености наставника и подређености ученика. Један број "флексибилнијих" ученика у таквој настави брзо научи да повлађивањем или подилажењем нас-

тавнику као ауторитету лакше може добити жељену школску оцјену него радом и учењем. Конформизам је један од исхода оваквог система образовања, али није и једини негативан исход.

Све у свему, Хербартова педагогија донијела је много добра школству широм свијета, али је утемељила и неке негативне исходе који ће кулминирати крајем двадесетог вијека. Није лако ни једноставно оцјењивати педагошку концепцију која је уједно доносила добро и лоше, још више када то лоше настаје као посљедица претјеране употребе оне добре стране активности. Овдје вриједи теза Чика Јове Змаја: *Свега чег је много, оно није добро*. Превише дисциплиновања, превише формализма и превише друштвене надређености појединачним интересима, све је то резултирало негативним исходима образовања који ће бити препознати тек крајем двадесетог вијека. Нормативност ове педагогије концизно истиче Никола Поткоњак.

"За хербартовце емпирија није критеријум истинитости неког сазнања (о васпитању). Вриједност педагошке емпирије доказује се рационално – њеном усаглашеношћу са педагошким принципима и нормама, а не обратно. Отуда Хербартова педагогија и има изразито нормативни карактер" (Поткоњак, 2003, стр. 91)

Да бисмо добро сагледали педагошке ефекте нормативности у васпитању, нужно је у огледалу погледати шта стоји насупрот тој нормативности. Крајње супротстављена нормативној педагогији била би *либерална педагогија*. Ова синтагма није дефинисана у педагошким енциклопедијама, али највише одговара концепцији *антипедагогије* насталој крајем двадесетог вијека по којој се заступа "став да није потребна педагогија као јединствена и цјеловита теорија (концепција, наука) о васпитању" (Педагошки лексикон, 1996, стр. 27). Сада се ствар још више закомпликовала. С једне стране имамо нормативизам хербартовске концепције, а с друге либерализам који би у крајњој конзеквенци имао препуштеност дјетета самом себи. Овдје видимо колико је педагогија суптилна и сложена наука, и позитивна и негативна крајност јој не одговарају. Који критеријум овдје можемо поставити као релевантан када знамо да у пракси често није рјешење златна средина, да управо крајности могу послужити за оптимално педагошко дјеловање. Један врло софистициран критеријум нуди нам Младен Вилотијевић: "Теорија је добра ако се дуго одржава и ако води до још боље теорије" (Вилотијевић, 1999, стр. 17). Знамо да је Хербартова нормативна педагогија дуго трајала, питање је да ли је резултирала још бољом теоријом. Чињеница је да крајем двадесетог вијека имамо низ педагогија које покушавају премостити јаз између "педагогије есенције" и "педагогије егзистенције"

(Поткоњак, 2003, стр. 82). Такви концепти су у теорији прагматистичке педагогије, вјерски оријентисаним педагогијама, марксистичкој педагогији, перениалистичкој и есенцијалистичкој педагогији те другим правцима (ибидем). Не можемо рећи да су све ове педагогије трагале за рјешењем Хербартовог нормативизма, али је сигурно да су настале као исход наставне праксе и педагошке теорије током деветнаестог и двадесетог вијека коју је Хербартова педагогија битно детерминисала.

Сада се коначно можемо вратити нашем огледалу и запитати га шта би било у будућности када бисмо у педагогији задржали нормативност хербартовског типа. Исходи такве наставе већ су нам познати из двадесетог вијека. Дисциплиновање, формализам и морал као интернализована друштвена норма резултирају првенствено конформизмом а пригушују креативност, резултирају робовским менталитетом. Када бисмо у будућности задржали овај модел и развијали га према полазном концепту, школство би било машинерија за произвођење масовног ропства. Милиони људи били би овисни од ауторитета, устрашени друштвеним нормама које су некритички прихватили као датост, као заповијести које усвајају још од дјетињства. Савремена цивилизација не потребује ту врст ропства, данас је друштвено просперитетније имати милионе партнера умјесто милиона робова. Интелектуални неоколонијализам, који је подржавала хербартовска концепција школе, у будућности нема перспективе јер није у интересу ни "робовласника" ни "робова". Већ данас у школама имамо велики број дјеце коју никада нико није физички кажњавао прије преласка школског прага. Дисциплиновања ове дјеце представља педагошки изазов за наставнике, подразумијева познавања савремених теорија и метода мотивисања, познавање и кориштење интергрупних снага у педагошке сврхе, рјешавање конфликата и друге аспекте модерне педагогије. Да се кажњавањем могло постићи оно што је Хербартова концепција подразумијевала, данас би готово сви бивши ђаци били нобеловци. У савременим школама нема физичког кажњавања, а ипак имамо пристојан ниво дисциплине, што доказује да хербартовски модел није преживио критеријум праксе. У будућности ћемо имати школе у којима наставници успијевају придобити дјецу да заволе учење, да се радују у току спознаје, школе у којима дјеца прихватају дисциплину као властиту одговорност. Ово би, по Хербарту, била утопија.

Повратак у будућност двадесетог вијека

Најављиван као вијек дјетета и вијек педагогије, двадести вијек није испунио очекивања (Поткоњак, 2003), Био је то вијек два свјетска рата, сталних локалних ратовања, вијек употребе атомске бомбе. Дакле, све прије него вијек дјетета и вијек учења. Да ли ће двадесетпрви вијек бити вијек педагогија и дјетета? Одговоре на ово питање потражићемо повратком у "будућност" двадесеог вијека, односно враћањем на оне кључне процесе у двадесетом вијеку који ће битно прдодредити оно што слиједи у двадесетпрвом вијеку.

Прво питање је зашто бројне педагошке иновације нису потисле ситем "Didaktika Magna", односно школу засновану на традиционалним полазиштима коју је утемељио Јан Амос Коменски. Велики број тих иновација дочекан је као коначно нађено рјешење за све педагошке слабости традиционализма наставе. На крају двадесетог вијека показало се да традиционална настава остаје а да иновације потпуно нестају или остају као дјелимична побољшања традиционалне наставе, понека само као повремено и привремено освјежење постојећег ситема наставе. Зашто је то тако? Одговор можемо сажети у неколико тачака.

1) Већина иновација је побољшавала сегменте система "Didaktika Magna" али оне нису нудила рјешења за цјелокупни систем.
2) Неке предности традиционалне наставе и не треба мијењати. На примјер, жива ријеч наставника као извор сазнања за ученике неће нестати ни за хиљаду година. Ова предност постаје недостатак традиционалне школе када се претвори у наставни вербализам.
3) Емоције, ставови и вриједности ученика представљају моћан генератор наставе и учења, али не могу бити искључиви основ за конципирање система школског учења. На примјер, Килпетриков "Пројект-метод" је показао да настава у којој ученици сами бирају пројекте и остају на њима према својој вољи даје фрагментарна знања и не развија цјеловиту личност ученика. Доналд Хирш, професор на Вирџинија универзитету, оцијенио је да је овај метод нанио велику штету америчком образовању (Hirsch, 1996).
4) Ученик не може у настави бити само субјект, он нужно мора бити једним дијелом и објект те наставе. "Стварни субјективитет ученик може доживјети у настави која има оптимално разријешен

однос вођења (поучавања) и слободног васпитања, односно учења" (Сузић, 1995, стр. 13). Традиционална настава има превише вођења, а иновације премало организованог вођеног учења.

Када се изважу све предности и недостаци бројних иновација у односу на традиционалну наставу, јасно је зашто традиционална настава доминира и данас на почетку двадесетпрвог вијека и зашто још не назиремо систем који ефикасно користи предности традиционализма и развија ефикасне моделе учења и самосталног, односно интерактивног рада ученика.

Друго питање које овдје ваља размотрити је утицај појаве масовних медија на образовање. Сва историјски позната свјетска чуда не могу се поредити са појавом радија, филма, телевизије, интернета и других медијских чудеса двадесетог вијека. Оцјењујући моћ медија, аустријски књижевник Петер Хендке каже да су због злоупотребе медији Четврти рајх данашњице. Данас се грозимо када помислимо колико је нехумано да десетине хиљада људи прије двије хиљаде година одлази у Колосеум да гледа како се робови и лавови черече, како гладијатори убијају један другог уз подигнути палац, односно уз масовно судјеловање публике у јавном злочину. Када замислимо како ће нека покољења из будућности гледати нас кроз двије хиљаде година, видјећемо да ће се они ужасавати када виде шта смо ми то гледали на медијима и шта смо пуштали нашој дјеци да гледају. Боксери у рингу гдје пљушти крв, ultimate-fight борбе, насиље и ТВ неморал свакодневно запљускују дјецу и грађане. Људи из будућности ће се нама чудити као што се ми сада чудимо грађанима Рима који су се прије двије хиљаде година забављали у Колосеуму.

Двадесети вијек је донио медије који су за претходне генерације припадали сфери science fiction. Мобилна телефонија, Интернет и друга средства брзе размјене информација створили су виртуелног наставника који борави у свакој кући, у свако доба и то готово бесплатно. Захваљујући томе многи ђаци на крају двадесетог вијека били су успјешнији и ефикаснији у информатичкој писмености и неким другим компетенцијама него њихови наставници. Неки наставници су ово одушевљено дочекали, али је огромна већина осталих била фрустрирана чињеницом да у разреду имају ученике који неке аспекте градива познају боље од њих као предавача.

Мит свезнајућег учитеља срушен је крајем двадестог вијека. Учитељи који су школовани на полазишту како не смију признати ђацима да нешто не знају сада су изгубили тло под ногама. У лите-

ратури на крају двадесетог вијека почеле су се јављати визије новог учитеља који познаје личност ученика, који познаје теорије мотивације и умије да их примијени у учионици, који примјењује и развија интерактивне методе учења, који прати и развија методе обуке ученика за учење учења, ефикасно примјењује методе савремене педагошке комуникације и слично. Ова визија изазвала је још више недоумица, страха и несналажења међу наставницима. Услиједиле су различите реакције. Једни су се одмах ухватили у коштац са изазовима новог доба, други су почели причати како имају само још коју годину до пензије, трећи су почели оспоравање и отворени напад на "модернистичке заблуде" (Сузић и сарадници, 2001). У једном експерименту који је трајао три године 350 наставника у Републици Српској обучавано је за интерактивне методе и технике рада у настави. Неки су на почетку жељели напустити школу у којој раде и прећи у другу у којој се не примјењују нове експерименталне методе, али су након неколико мјесеци и они одушевљено прихватили пројекат. Након три године није било ни једног наставника који не прихвата нове методе и технике, а свих 350 савладало је експериментални програм. У шест школа у којима је експеримент проведен током те три године знатно се повећао број ученика јер су родитељи жељели да њихова дјеца похађају модерну наставу (ибидем).

Неспорно је да двадесети вијек доноси спознају о томе какву школу не требамо више него о томе какву школу требамо, о томе каквог наставника не требамо више него каквог наставника требамо. Попут лакмус папира, овај вијек показује слабости традиционалног система васпитања и образовања. Чудно је, ипак, да су педагози, психолози, социолози и други људи од струке и науке дочекали крај двадесетог вијека занемарујући негативне исходе образовања. Имплицитно се претпостављало да је дијете довољно угурати у "тор школског окружења" (Combs, 1959; види код: Поповић, 1979) па ће оно добити све најбоље. Занемаривано је питање шта то школе дјеци раде лоше, занемаривани су негативни исходи школовања. Истраживање је показало да се самохендикепирање и дефанзивни песимизам све више шире у школама Аустралије (Martin, Marsh, and Debus, 2001). На крају двадесетог вијека попут пожара у школама Аустралије шири се невјеровање у смисао школоовања (песимизам), потреба дјеце да се онеспособе или самохендикепирају како не би ишла у школу или на испите, избјегавање учења и рада и слично (ибидем). Мада не постоје истраживачки показатељи, може се

претпоставити да овај синдром захвата све школе широм свијета. Истим инструментаријем обавио сам истраживање у Републици Српској (Suzić, 2002) и открио да су код наше дјеце мање изражени самохендикепирање и дефанзивни песимизам него што је то случај код дјеце у Аустралији, али да је избјегавање рада изражено јаче (ибидем). Једно је сигурно, на крају двадесетог вијека смо спознали да школе дјеци не доносе само све најбоље, него да им доносе и одређене проблеме. Занимљиво је да на крају двадесетог вијека имамо јасну визију о слабостима традиционалне школе, али да немамо визију будуће школе која ће дјеци вратити радост сазнавања, учење уз игру и радост, школу која ће дјецу придобити да заволе учење.

Табела 1: Утицаји неких процеса из XX вијака на будућност образовања

Процес у XX вијеку	**Остварени утицај**	**Одраз у будућности**
Репресивна традиционална школа, нормативно заснована	Спознаја о томе какве школе не траба да буду	Обриси нове мотивационе школе коју дјеца воле
Педагошке иновације	Побољшање традиционалног система наставе	Модерна школа по потреби дјетета
Дидактицизам – наставник као поучаватељ, свезнајући извор знања	Рушење мита о свезнајућем наставнику	Наставник као учеников партнер, као професионалац који дијете уводи у учење учења, као модератор процеса наставе и извор информација
Појава масовних медија	Више негативан него позитиван	Ефикасни едукативни медији засновани на високим етичким принципима
Знање као циљ образовања	Покорност и послушност, субмисивност, зависност од ауторитета	Циљ образовања је научити учити и завољети учење

Једна од највећих заблуда у сфери васпитања и образовања током двадесетог вијека била је да основни циљ школовања треба да буде знање. Ову заблуду педагогија вуче из деветнаестог вијека када је било важно да се чињенице складиште у главама људи како би биле леко доступне и употријебљене. Иако је на крају двадесетог вијека наступило учеће друштво, учећа цивилизација, ни данас, скоро цијелу деценију у двадесетпрвом вијеку немамо јасну визију о томе да је најважније да дјеца науче како учити лако и да заволе

учење. Разлози за овај циљ васпитања и образовања су врло јасни и логични. То су првенствено: а) наступила је учећа цивилизација у којој ће бити слободан и сретан онај ко учи цијели живот; б) да би учио цијели живот и при томе био сретан, човјек треба да заволи учење; в) да би заволио учење, од самог старта човјек мора почети са позитивним емоцијама, дакле од малих ногу, од предшколског узраста. Ова дедуктивна логика јасно указује на једну велику заблуду двадесетог вијека, а та је да знање треба бити првенствени и најзначајнији исход школовања. Данас је јасно да је тако конципиран циљ васпитања производио робовски менталитет, покорност, послушност или субмисивност грађана, што је одговарало структурама које држе власт и које желе обликовати послушне масе.

Филозофски поглед на будућност двадесетог вијека

Коријени школства двадесетог вијека засијани су у филозофским мислима највећих умова човјечанства још од античког доба, а посебно у нововјековној филозофији. Рене Декарт (Descartes, R. 1596–1650) у дјелу *Страсти душе* (The Passions of the Soul) трага за узроцима или стимулансима који могу објаснити човјеково понашање. За њега је "дух" оно што ће касније бити названо *стимуланс* у психологији. Дух струји кроз тијело и код људи, за разлику од животиња, детерминише аутоматске и уобичајене реакције. У аутоматским реакцијама човјека често препознајемо анимално, а у рационалним делањима душе препознајемо човјеков избор, просуђивање и дјеловање по властитој вољи. Ову рефлексологију на почетку двадесетог вијека користи Павлов и ствара прву основу бихевиоризма. Бихевиоризам ће знатно детерминисати педагошке, психолошке и социолошке концепције у првој половини двадесетог вијека. С-Р модел ћемо препознати у свим енциклопедијама хуманистичких наука двадесетог вијека. На примјер, појам учења у бихејвиористичком концепту можемо дефинисати као реакције или одговоре усвојене искуством. "Учење је усвајање нових реакција или одговора под утјецајем праксе" (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, стр. 458). Ово је једна од дефиниција понуђених у једној од тих енциклопедија.

Сјецкајући људско понашање на реакције као одговоре на стимулансе, бихевиоризам је допринио објашњавању тог понашања али и довео у ћорсокак који ће теоретичари препознати као идио-

графски приступ (Поповић, 1977). Супротно идиографском, холистички приступ захвата цијелог човјека и његово понашање третирајући јединство физичког и психичког. Основу за овај приступ налазимо у учењу холандског филозофа Баруха де Спинозе (Sponoza, B. 1632–1677). Његово дјело Етика (Etics), објављено након његовог живота, доноси идеју да су тијело и дух једно. Памћење је само секвенца укупних менталних збивања и оно одражава секвенце тјелесних збивања. Тијело је раније имало разна искуства а меморија их црпи те повезује са новим спознајама, односно искуствима. Слично је и са емоцијама. Оне су значајан покретач људског понашања али могу заварати човјека пошто често бјеже од рационалности. Спинозино дјело је касније знатно утицало на појаву Фројдовог учења, мада је и Фројд дао слојевит концепт тумачења личности по моделу: ид, его, суперего. Холизам се повезује са хуманистичком психологијом друге половине двадесетог вијека и за друге филозофе, поред Спинозе, али сигурно је да Спинозино дјело представља незаобилазну карику у тумачењу педагошких концепција двадесетог вијека. Конкретно, идеја свестраног васпитања везује се за марксистичко учење, али је јасно да њен коријен налазимо код Баруха де Спинозе.

У објашњавању људског понашања незаобилазан је Готфрид Вилхелм Лајбниц (Leibniz, G. W. 1646–1716) чије учење је ближе Декарту него Спинози. Сматра да је немогуће да нематеријална душа одређује понашање и дјеловање материјалног тијела. Он не прихвата Декартову тезу о узајамном дејств у душе и тијела. Сматра да душа као један часовник показује своје вријеме а тијело као други часовник показује исто вријеме, иако дјелују одвојено, показују исто вријеме. Дух или разум има своје законе по којима дјелује а тијело своје. Тијело човјека дјелује по законима механике слично животињама. У дјелу *Друго објашњење комуникације међу супстанцама* (Second explanation of the system of the communication between substances) Лајбниц даје класификацију менталних збивања од свјесних до несвјесних. То је касније лако препознати код Фројда, а и по утицају који је имало на васпитање током двадесетог вијека.

Томас Хобс (Hobbes, T. 1588–1679) у дјелу *Левијатан* (Leviathan) развија филозофију емпиризма, истичући разлику између урођене природе човјека и његовог искуства. Урођена природа или насљеђе детерминише неке физичке и нагонске карактеристике човјека, али искуство чини суштину човјековог бића и објашњава готово цјелокупно понашање. Хобса посебно занимају мотиви који

покрећу човјеков друштвени живот. Посебно су значајна два мотива: а) ишчекивање задовољства и бола и б) чежња за почастима. Избјегавајући бол и ишчекујући задовољство, човјек балансира своје понашање. У чежњи за почастима човјек се прилагођава друштву и чини оно што га одређује социјалним бићем. Човјек тежи да оствари максималну корист, односно задовољство и да избјегне бол, односно штету. Код Хобса налазимо три полазишта у тумачењу људског понашања. Ове три основе касније ће битно утицати на теоретичаре социјалних наука као и на различите концепте образовања у двадесетом вијеку. Прво полазиште је тумачење нагонске природе човјека као битне одреднице великог броја човјекових реакција, великог дијела понашања човјека. Ово ће утицати на инстинктивисте Мек Дугала, Вотсона и друге, те на Фројда. Друго полазиште је тежња човјека за задовољством и избјегавање бола, избјегавање неугоде и постизање угоде. Ово касније налазимо код Хала, Скинера, Толмена, Келија, Фестинџера, Кегана и других. Треће полазиште је у човјековој жудњи за почастима и признањима од стране других људи. У двадесетом вијеку то налазимо код Абрахама Маслова у потреби човјека за самоактуализацијом, код Роберта Вајта у тези о потеби човјека да оствари компетенцију, код Едуарда Десаја у тези о човјековој потреби за компетенцијом и самодетерминацијом. Како видимо, Хобсово учење представља кратку историју тумачења човјекове природе коју пратимо током двадесетог вијека. На почетку двадесетог вијека доминирали су инстинкривисти, затим слиједе бихејвиористичка учења, а у другој половини и крајем двадесетог вијека хумана психологија. Ове три концепције препознајемо и у конципирању школаства и система образовања током двадесетог вијека. Већ на почетку двадесетог вијека Мојман (Meumann, E.) и Лај (Lay, W. A.) залажу се да школа буде примјерена дјетету и базирана на игри као дјечијој потреби (шире: Kocić, 1983). Ово је један од одговора на Хербартову нормативну формалну концепцију из деветнаестог вијека. Когнитивизам је током двадесетог вијека доминирао образовним системима широм свијета. Знање као основна сврха школовања и данас је доминантан циљ у већини наставних планова и програма широм свијета.

Џон Лок (Locke, J. 1632–1704) у дјелу *Есеј о разумијевању човјека* (An essay concerning human understanding) 1690. године супротставља се Хобсовом учењу о томе да људско понашање битно детерминише материјална корист. Он тврди да људским понашањем доминира разум и разумијевање. Лок сматра да се осјети или "сен-

зације" могу схватити само као искуство. Наше идеје настају као одраз предмета из околине. Опвај одраз човјек види кроз примарне и секундарне квалутете. Примарни квалитети као што је обим, запремина или кретање, код човјека изазивају идеје. Секундарне квалитете предмета, као што су боја или окус, код нас могу изазвати идеје које нису нимало сличне реалности. Све што човјек има у уму, производ је његовог искуства, али као обрада, као умна прерада тог искуства, односно као низ асоцијалција. Локова теорија има три основна обиљежја: идеализам, асоцијационизам и оријентацију на искуство или прошлост. Сва три ова обиљежја налазимо у образовању током двадесетог вијека. То ћемо најбоље препознати ако се осврнемо на то шта је у школама оцјењивано током двадесетог вијека. *Идеализам* се огледао у предоминацији теорије. Школска оцјена је, у музици, на примјер, више мјерила колико ђак зна о композитору, о настанку дјела, него то како ђак разумије и доживљава музичко дјело познатог композитора. Слично је и у другим предметима. *Асоцијационизам* препознајемо у томе да је на испиту важније било да ли се ђак може сјетити чињенице, него да ли је способан да је искористи и примијени у пракси. *Оријентација на прошлост* је била изражена бољка образовања у двадесетом вијеку. Крајем двадесетог вијека школе су дјецу припремале више за деветнаести и двадесети вијек него за двадесетпрви вијек у коме ће та дјеца живјети.

Имануел Кант (Kant, I. 1724–1804) је филозоф који најбоље представља њемачку класичну филозофију при сагледавању њеног утицаја на образовање. Било би најбоље анализирати утицаје које су оставила Хегелова, Фихтеова, Шелингова и Фојербахова дјела, али је то због простора овдје немогуће. Зато ћу се фокусирати на неке Кантове поставке јер је он релевантан представник ове фолозофије. Кант, као и Лајбниц, заступа тезу да је организам самоподстакнут и самопокретљив. Душевне моћи произилазе из цијелог организма, из меморије, размишљања, воље, вриједности и морала. Кант настоји рашчланити душевне моћи све до недјељивих функција. На тај начин изводи три врсте менталних активности: сазнајне, осјећајне и вољне. Сваку од ових активности анализира у посебној књизи: сазнајну у "Критици чистог ума" (1781), осјећајну и "Критици моћи суђења (1790) и вољну или дјелатну у "Критици практичног ума" (1788). У овим дјелима заступа тезу о јединству дјела и перцепције, односно праксе и духа. За разлику од асоцијационисте и Џона Лока који је сматрао да су боја, мирис и окус примарни квалитети независни од субјекта или посматрача, он заступа тезу да сви примарни квалитети за различите субјекте постају секундарни, односно инди-

видуално прерађени. Тако ће јак звук једним људима пријати а другима неће, тако ће боја за далтонистзу изгледати другачије него за остале људе. За Канта можемо рећи да је систематични и конзистентни заступник идеје холизма у тумачењу човјека и његове природе. Његову тезу о самопобуђености налазимо у двадесетом вијеку код психолога Хеба у оптималној будности, код Ханта у оптималној стимулацији а затим код МекРејнолдса у поставци о когнитивној иновацији. Прожетост организма мислима и осјећањима, односно Кантову тезу о дјеловању душевних моћи, налазимо код Чикзентмихаљија у теорији флоу-доживљаја при крају двадесетог вијека. Кантова етика заснива се на трансцедентализму, односно на тези да човјек прерађује стварност и когнитивно је обликује тако да на основу тога дјелује. Ово дјеловање треба да буде вођено максимом да властито дјело подлијеже принципима општег законодавства, опште норме. Овим је Кант снажно утемељио етику хумане психологије коју у двадесетом вијеку сусрећемо код Олпорта, Маслова и других хуманиста. Мада је на много мјеста Кант експлицирао индивидуалне слободе као услов слободе друштва, ипак се може прихватити марксистичка критика која указује да су у дјелима њемачких класичних филозофа, а тиме и у дјелима Имануела Канта, норме друштва надређене индивидуалним, да су индивидуалне слободе подређене друштвеним. У образовању двадесетог вијека то препознајемо у моделу "образовања по поруџбини друштва" (шире: Skatkin i Kostjaskin, 1982) који је у двадесетом вијеку доминирао у соц-реалистичким земљама, управо у оним земљама које су слиједиле марксистичку филозофију. Једно футуристичко предвиђање изречено при крају двадесетог вијека у Совјетском Савезу илустративно слика ту опцију.

"Изградити *педагошки модел који одговара друштвеној поруџбини* за младу особу која ће завршити школу двијехиљадите године састојi се у томе да се одреди потребан и остварив ниво прихватања (асимилације) базних елемената културе у складу са горе набројаним врстама активности" (ибидем, стр. 86).

Овај асимилационо-интеграциони модел на Западу препознајемо у прагматичком утилитаризму који Доналд Хирш слика као "антиинтелектуализам" и "професионални сепаратизам" (Hirsch, 1996). Наиме, настојећи да за потребе друштва оспособи употребљиву радну снагу, држава је све више сужавала професионалне компетенције. Тај уски професионализам показао се контрапродуктивним при крају двадесетог вијека када су се професије почеле интензивно мијењати и усавршавати. "Како су послови постајали високо промјенљиви, нико више није знао како обучавати младе за специфична занимања" (ибидем, стр. 110). Показало се да предоминација општег образовања, какав је био случај у Југославији, има значајне предности. Наиме, широко образовани млади

људи из Југославије брзо су савлађивали занатске и друге професионалне изазове настале интензивним промјенама и усавршавањем, посебно када су се нашли у западним фирмама.

Генерално гледано, концепције образовања у двадесетом вијеку робују моделу друштвене надређености индивидуалним потребама и слободама појединца. И поред безбројних радова и апела, теоретских опсервација и разрада, проблем образовања људи за индивидуалне потребе остаје у другом плану школства двадесетог вијека. Посебан проблем који се кристално јасно указао крајем двадесетог вијека је образовање људи за слободно вријеме. Погледамо ли какве су школе биле у двадесетом вијеку, у огледалу ћемо сазнати какве школе требе очекивати у будућности (Табела 2).

Табела 2: Школа двадесетог вијека као огледало за школу будућности

Школа двадесетог вијека	**Школа будућности**
Школа у коју дјеца морају да иду	Школа у коју дјеца желе да иду
Репресивна	Мотивациона
Знање као циљ школовања, форсирање меморисања чињеница	Оспособљава дијете за сналажење у обиљу информација
Нормативна	Демократска
Доминира поучавање	Доминира учење учења
Оспособљава дијете за потребе друштва	Оспособљава дијете за његове властите потребе
Доминира фронтални рад и предавачка настава	Поливалентна примјена наставних облика и метода: интеракција, индивидуализација и пленарни рад
Обучава дијете за професију	Обучава дијете за професију и слободно вријеме, за здрав живот
Доминира вербализам	Мултимердијално, активно и вербално учење у комбинацији
Образовање завршава школовањем, дипломирањем	Школа отвореног индекса, цјеложивотно усавршавање и сертификација

Чини се врло упутним користити "чаробно огледалце" при извиривању у школство будућности. На први поглед то изгледа компликовано, али нема ту велике мудрости – школство двадесетог вијека је јасно показало куда образовање не треба ићи у будућности, а тиме и то какве би школе будућности требале бити.

Школа какву дјеца заслужују

Нашој дјеци треба школа која ће им помоћи да постану ефикасни и ентузијастични ученици. Траба им школа у којој ће завољети учење, која ће их оспособити да с лакоћом уче током цијелог живота. Не треба им школа која ће их устрашити, у којој школска оцјена замјењује бич и казну, школа у којој се меморише енорман број чињеница које дјеца добрим дијелом и не разумију, за које не знају чему ће им у животу. Једино што добро науче у таквој школи јесте то да ће пасти ако не знају те чињенице и да ће бити изврнгнути руглу као пропалице, лијенчине и неодговорни. Репродуктивност традиционалне школе резултирала је покорношћу и послушношћу ученика. Робовски менталитет створен на овај начин репродуковао је хијерархијске односе у друштву са малим бројем оних најмоћнијих на врху којима је одговара да се образовањем стварају поданичке масе. Данас је врло јасно да ће у будућности друштва коју чини заједница партнера бити много успјешнија од друштава заснованих на заједници робова и господара.

Када сагледамо бројне иновације и реформе образовања током двадесетог вијека, лако ћемо уочити да ниједан од ових захвата није имао као приоритетни циљ да дјеца заволе учење, да дјеца уче с ентузијазмом и да им учење постане дио њихове природе. Нигдје не можемо наћи пројекцију школе у којој би се радило тако да дјеца науче учити и да заволе учење. Све те промјене јуришале су на знање као циљ образовања или на комерцијално пројефтињење школовања или на обоје истовремено. Данас би нам требао нови Јан Амос Коменски који ће пројектовати такву школу, требао би нам нови коперникански обрт у педагогији какав је био онај који се десио након објављивања "Велике дедактике".

Стенли Гриншпан, професор на Универзитету Џорџ Вашингтон, каже да су емоције генератор наше когниције (Greenspan и Benderly, 1997). EQ, квоцијент емоционалне интелигенције, знатно је важнији за ефикасност у послу него IQ, сматра Данијел Гоулмен (Goleman, 1998, стр. 31). "Емоционалне компетенције су практично кључне за лидерство, њихова улога је есенцијална за придобијање људи да свој посао обављају ефикасније" (ибидем, стр. 32). Након претраге неких истраживања Гоулмен закључује: "Способности из сфере емоционалне интелигенције биле су четири пута важније него IQ у детерминисању професионалног успјеха и престижа – чак и за ове научнике" (ибидем, стр. 45). Ма колико да смо опредијељени да

прихватиомо Гоулменово увјерење о изузетној важности емоција за успјех људи, сигурно је да се научници слажу око тога да емоције играју изузетно важну улогу у процесу учења, у раду и стваралаштву људи. Након трагања по обимној литератури која се односи на мотивацију и школско постигнуће, Вигфилд са сарадницима констатује да "највиши приоритет у овом подручју представља утицај емоција на мотивацију" (Wigfield и сарадници, 2006, стр. 1075). Моје истраживање је показало да су емоције значајан предикатор памћења градива које ученици уче у настави (Сузић, 2004). Ако су емоције толико значајне за школско учење, морамо се запитати зашто су биле потиснуте све до краја двадесетог вијека и како направити школу која ће их адекватно побудити, педагошки користити.

Одговор на питање зашто су емоције ученика биле знатно занемарене у школству двадесетог вијека можемо тражити првенствено у доминацији двију концепција у сфери друштвених и хуманистичких наука: у бихевиоризму и когнитивизму. Трећа, хуманистичка концепција, јавила се већ на почетку двадесетог вијека код Мојмана и Лаја у недореченој форми, али је у обарзовању била потиснута тзв. "радном школом" троком двадесетих година и педаоцентризмом. Ширу елаборацију хуманистичке концепције добили смо тек средином друге половине двадесетог вијека, али њену апликацију у сфери друштвених и хуманистичких наука немамо ни данас, почетком двадесетпрвог вијека. Пажљивијим прегледом енциклопедија и стручне литературе у педагогији, психологији, социологији и филозофији установићемо да се дефиниције, објашњења и теоретски конструкти задржавају у бихевиористичким и когнитивистичким оквирима. Јасно је да у том простору емоције нису могле бити адекватно третиране. Скинер као типични представник необихевиоризма категорички одбацује емоције и емоционалност човјека као "ненаучне" категорије уз образложење да се не могу мјерити. На исти начин су реаговали и неки когнитивисти, сматрајући емоције дистракторима когниције. И заиста, све до пред крај двадесетог вијека нисмо имали тестове емоционалне интелигенције који довољно поуздано, комплексно и цјеловито мјере овај феномен.

Други битан разлог за потискивање емоција у образовању је педагошки сепаратизам (о сепаратизму шире: Suzić, 2005). Наиме, педагози су све до краја двадесетог вијека сматрали да педагогија не смије да излази из свог "предмета" проучавања, да су емоције првенствено ствар психологије, а психолози да је бављење емоцијама ненаучно. Сматрало се да су емоције дистрактори у настави и да

их треба потиснути. Одвојена од психологије, социологије и других наука, педагогија је полако тонула у властити сепаратизам и губила своја подручја као што су учење, мотивација, емоције и друге сфере човјековиог бића. Наука о васпитању препушта учење психологији! – апсурдно, зар не? Крај двадесетог вијека показао је да педагогија у своје окриље мора вратити све ове спознаје, да мора редефинисати свој предмет и интегрисати све релевантне спознаје других наука како би поново добила енергију на извориштy дјечије хумане природе.

Питање како направити школу какву дјеца заслужују, превише је сложено да би било комплетно елаборисано у овом раду, али није нескромно дати елементе или компоненте такве једне школе, ма колико оне биле некомплетне (Табела 3).

Табела 3: Циљеви школе будућности као одраз школе двадесетог вијека

Циљеви школе двадесетог вијека	**Циљеви школе будућности**
Васпитање и образовање поданика, вјерника, конформиста	Васпитање и образовање креативних људи који мисле самостално
Способност извршавања одлука	Способност доношења одлука
Припремање малих људи за велико тржиште рада	Припремање људи за сретан и продуктиван живот
Школовање ученика да буду продуктивни и допринесу економском буму	Школовање ученика за продуктивно кориштење радног и слободног времена
Развијање радних навика	Развијање жеље за учењем и продуктивним радом
Уже професионално образовање	Широко хуманистичко образовање особе која учи цијели живот и прилагођава се разним професионалним изазовима
Научити људе да зараде новац	Оспособити људе да не зависе од новца, да су способни носити се са изазовима
Циљеви школе двадесетог вијека	**Циљеви школе будућности**
Припрема за компетенције које ће се мјерити тестовима и испитима	Развијање компетенција које ће користити у животу, које ће омогућити примјену наученог као и даље учење
Учење за оцјену и диплому	Доживотно учење: дипломе, сертификати, лиценце и друге званичне и незваничне верификације компетенција
Васпитање и образовање ученика у маси, према општим нормама	Васпитање и образовање према потребама дјетета, у складу са његовим емоцијама, когницијом и кинестетичко-тхелесним потрабама

Ако бисмо данас развили школу засновану на полатиштима датим у табелама 2 и 3, сигурно је да би у такву школу сви жељели да упишу своју дјецу. Увођењем експерименталног програма у шест огледних школа у Републици Српској од 1998–2000. године, број ученика у овим школама нагло се повећао иако је интензивније вариран само начин рада у настави гдје је форсирано *интерактивно учење* (Сузић и сарадници, 2001). Нема сумње да ће школе засноване на оваквим полазиштима привући дјецу и у догледној будућности испразнити учинице традиционалних школа. Ако држава не развије шкопле засноване на хуманим потребама дјетета, урадиће то приватне школе првенствено зато што ће се то исплатити власницима тих школа. Нажалост, далеко смо од тога да овакав хуманизам очекујемо као хумани мотив оних који одлучују о пракси школства, било да се ради о држави или приватним власницима школа.

Дјеца заслужују боље школе него оне које данас похађају, али нажалост, те боље школе она сама не могу направити, то им морамо дати ми одрасли – питање је само да ли смо довољно одрасли за тако нешто. Будућност ће одговорити на питање колико смо били дорасли овако значајним изазовима.

Закључно

Овдје сам имао врло тешку задаћу да кроз огледало деветнаестог и двадесетог вијека "завирим" у школство будућности. Јасно је да би овако изазовна тема потребовала шири енциклопедијски приступ гдје би се свака од значајнијих промјена током деветнаестог вијека и иновација током двадесетог вијека могла посебно елаборисати. Ту је и утицај два свјетска рата током двадесетог вијека, као и појава атомске енергије, електронске и информатичке индустрије, медијске револуције коју доноси Интернет и низ других крупних приомјена – тема за дисертацију, зар не? У раду обима једног чланка, модел "огледала" помогао ми је да ипак издвојим неке значајне процесе током протекла два вијека и да преко њих погледам у будућност школства. Циљ ми је био да рад буде првенствено инспиративан, а мање енциклопедијски прегледан иако сам велики штовалац енциклопедизма у науци.

Деветнаести и двадесети вијек тешко бисмо могли одвојити од утицаја који су оставили Коменски и Хербарт раније. Тра-

диционална школа коју су они утемељили и развили и данас одољева зубу времена, модерним медијима, друштвеним промјенама и индивидуалним потребама дјеце. Објективно гледано, та школа и даље доноси много више добра него зла, иако је данас јасно да она продукује и неке негативне исходе: страх од учења, тензију и фрустрацију од неуспјеха, дефанзивни песимизам и друге, мало истражене негативне исходе школовања.

Значајну поуку доносе нам иновације које су током двадесетог вијека дочекиване са великим надањима и великим амбицијама. Ниједна од бројних иновација није успјела да смијени традиционалну школу засновану по моделу "Didaktika magna" још у седамнаестом вијеку. Поука је јасна: не треба нам радикална смјена овог система, него његова квалитетна надградња. У ком смјеру ће ићи та надградња? Кључне одговоре можемо очекивати у промјени цфиљева васпитања и образовања. Знање у будућност не смије бити доминантна сврха учења. Циљ нове школе треба да буде то да дјеца заволе учење, да буду сретни и ефикасни ученици током цијелог живота. У учећој цивилизацији будућности, а већ данас смо свједоци будућности која је почела, биће сретни они који лако и са задовољством уче. Да ли наша данашња школа припрема дјецу за то? Одговор на ово питање најбоље је да свако изведе сам за себе, да процијени колико процената може дати за *да* а колико за *не*.

Будућност је почела, али школа будућности није! Опсервације школе будућности у овом раду намјерно сам издвојио у табеле, повлачећи јасне паралеле између традиционалне школе двадесетог вијека и школе какву можемо очекивати у будућности. Ова сагледавања нас упућују на закључак да такву школу можемо већ данас направити, али у ригидном државном оквиру то иде тешко и споро.

Приватни власници школа далеко су од таквих спознаја јер њима још увијек није јасно каква је разлика између школе која има знање као готово искључиви циљ учења у односу на школу која има циљ да дјеца заволе учење и да науче учити. Овој заслијепљеност допринијела је и педагогија током посљедња два вијека тиме што се није бавила негативним исходима школског учења, тиме што се временом све више затварала у уске оквире властитог предмета, све више тонула у дидактицизам, требологију и принципологију. Крајње је вријеме да педагогија развије *педагошку футурологију* као дисциплину на коју је упућена васпитањем као својим предметом.

Литература

1. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2: Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
2. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
3. Greenspan, S. I., and Benderly, B. L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
4. Hirsch, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
5. Kocić, Lj. (1983). *Eksperimentalna pedagogija – pokušaj izgrađivanja pedagogija na empirijskoj osnovi*. Beograd: Prosveta.
6. Komenski, J. A. (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
7. Martin, A. J., Marsh, H. W., and Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defansive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93,* 87–102.
8. Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Педагошки речник 2 (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
11. Поповић, Б. (1977). *Увод у психологију морала*. Београд: Научна књига.
12. Поповић, Б. В. (1979). Стари и нови обрасци личности и њихов утицај на васпитне обрасце. У *Зборнику Филозофског факултета, књ. XX-2.* (стр. 301–342). Београд: Филозофски факултет.
13. Поткоњак, М. Н. (2003). *XX век: ни "век детета", ни век педагогије – Има наде, XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске Бања Лука.
14. Skatkin, M. N. i Kostjaskin, E. G. (1982). Predviđawa o evoluciji škole u SSSR. U knjizi: *Perspektive obrazovanja,* str. 85–93. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Сузић, Н. (1995). Особине наставника и однос ученика према настави. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека "Петар Кочић".
16. Сузић, Н. и сарадници (2001). Интерактивно учење III. Бања Лука: ТТ-центар.
17. Suzić, N. (2002). Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera. *Obrazovna tehnologija 2/2002*, str. 13–45.
18. Сузић, Н. (2004). Да ли можемо мотивисати ученике да памте бесмислене садржаје? *Васпитање и образовање бр. 2*, стр.. 43–63.
19. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
20. Suzić, N. i saradnici (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TT-centar.
21. Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., and Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and Personality development* (6th ed., pp. 933–1002). New York: Wiley.

Nenad Suzić
Faculty of Philosophy
Banja Luka

THE MODERN SCHOOL REGARDED FROM THE 19TH AND 20TH CENTURIES POINTS OF VIEW

Resume: In the form of an analysis of the reflection of the significant pedagogical processes during the nineteenth and twentieth century onto the future of the education, the author presents his own futuristic observation. His beginning point is the thesis that the influences by Yan Amos Kmonesky from the seventeenth century and Herbart's pedagogy are being recognised as the most significant determinants of al the educational systems from the twentieth century. He emphasizes the fact that none of the numerous pedagogical innovations during the twentieth century did achieve to over throne the traditional system of school and education based on the conception of the "Didactica magna". At the end of the twentieth century it was very clear that children do not only benefit from education i.e. school do have certain negative influences such as the fear from learning and unsuccessfulness, defensive pessimism and the like. The school of the future will have to abandon the rigid didacticism and adjust themselves to the needs of a child. One of the great misconceptions nowadays is the emphasis of the knowledge as almost the ultimate and exclusive objective of the education. Within the civilization of learning which can be recognized nowadays, those people who are learning easily and with pleasure would be satisfied and they shall remain enthusiastic life-long learners. The school of the modern times nowadays can be identified according to this criterion. Can we yet today create such a school which is based on the human needs of a child? The author responds affirmatively, but still points out that in the state rigid system such process is difficult and slow, whereas it can not be understood by self-employed persons since they are unable to ascertain difference between the knowledge as the aim of the learning and school, whose main aim, on the other hand, is to teach children how to learn and in the same time become keen of learning. At the end, the author appeals for the need of the constitution of the pedagogical futurology as the new pedagogic discipline which is related to the education by its subject.

Key words: system "Didactica magna", normative pedagogy, innovations, pedagogical futurology

Проф. др Вера Спасеновић
Филозофски факултет у Београду

Научни рад
UDK 37.012

ТЕНДЕНЦИЈЕ И ПРАВЦИ РАЗВОЈА ШКОЛСКИХ СИСТЕМА ЕВРОПСКИХ ЗЕМАЉА[1]

Резиме: *Сврха овог рада је да се представе основне тенденције у реформисању и унапређивању школских система европских земаља током протеклих година, као и да се прикажу очекивани даљи правци њиховог развоја, засновани на заједнички дефинисаним циљевима и приоритетима европског образовања. Пажња је посвећена сагледавању заједничких одлика и тенденција развоја у оквиру следећих аспеката образовања: циљеви образовања, структура и организација школских система у области обавезног образовања, програми образовања, евалуација квалитета образовања, остваривање праведности у образовању и управљање у образовању. У раду се, такође, указује на прокламоване стратешке циљеве образовања у европским земљама, посебно чланицама Европске уније, за период до 2010. године. Политика образовања креирана на нивоу Европске уније поставила је оквире у којима државе треба да развијају свој школски систем, уз уважавање сопствених специфичности и потреба. У раду су презентовани и неки од закључака, препорука и смерница за развој образовања, произашли из низа докумената и извештаја Европске уније и других европских организација и процеса.*

Кључне речи*: школски системи, тенденције и правци развоја, европске земље.*

Технолошки развој, економске промене, демографски трендови, друштвено-политичке и социјалне промене у савременом друштву доводе до потребе за реформисањем школских система и школских институција као њихових елемената. Током последње две деценије већина европских земаља предузимала је мање или веће промене у сфери образовања, усмерене ка подстицању друштвеног напретка, али и личног развоја појединца. Темпо и обим спровођења реформи образовања одвија се на различите начине у појединим земљама, што зависи од друштвених, политичких, економских и кул-

[1] Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

турних прилика, као и од карактеристика самог школског система одређене земље.

Посебан значај у одређивању смерница и праваца развоја школских система у свету имају бројне међународне организације и институције, као што су UNESCO, OECD, Савет Европе, Европска комисија и Европски савет (као тела Европске уније) и друге, које се баве разматрањем питања везаних за стање, проблеме и потребе у сфери образовања у савременом друштву. Последње две деценије у оквиру поменутих организација и тела публикован је велики број докумената у којима се износе и образлажу ставови, принципи, препоруке и смернице за развој школских система. Међу овим организацијама и телима постоји стална сарадња и комуникација, а ставови и вредности за које се залажу прилично су сагласни.

Европске земље (посебно чланице Европске уније) су посебну пажњу у протеклом периоду посветиле развијању заједничких приоритета у области образовања, с обзиром на то да се образовање сматра важним фактором политичке, економске и културне интеграције европских земаља, као и условом њиховог даљег економског и друштвеног просперитета. Интензивно се радило на развијању заједничке, целовите образовне визије која се заснива на концепцији доживотног учења. Полазну основу реформских процеса у већини европских земаља чинили су управо документи поменутих организација, односно њихове препоруке и смернице за даљи развој образовања.

У раду ће се указати на неке од основних тенденција у реформисању и унапређивању појединих нивоа и аспеката система образовања европских земаља у непосредној прошлости, као и на даље правце развоја, усмерене ка остваривању заједнички прокламованих циљева и стандарда европског образовања.

Заједничке тенденције у реформисању школских система европских земаља

Сруктура, организација и начин функционисања школских система нису истоветни у свим европским земљама, као што нису идентични ни друштвено-историјски, економски и социо-културни услови у којима ти системи постоје. Јасно је, стога, да се и промене, корекције, иновације, односно реформски процеси у образовању у свакој земљи одвијају у складу са сопственим специфичностима и

потребама. Но, и поред међусобних разлика у погледу врсте, обима и темпа реформских захвата који се предузимају, могуће је уочити бројне сличности и заједничке правце развоја школских система већине европских земаља. Издвојићемо само нека питања и аспекте образовања, и то претежно оне који се тичу основног и средњег образовања.

Циљеви образовања. У европским земљама, али и шире, општеприхваћен став је да основно образовање мора да пружи више од поучавања темељног читања, писања и рачунања; оно мора да подстиче развој знања, вештина и ставова који ће омогућити појединцима да одговоре на захтеве које постављају средња школа, породица, свет рада и друштво. Оно, такође, мора да допринесе стицању и практичној примени демократских вредности толеранције, партиципације, одговорности и поштовања права других. Основно образовање се посматра као основна фаза у процесу доживотног учења, и то у мултикултуралном друштву.

У погледу дефинисања, односно редефинисања циљева средњег образовања, европске тенденције се крећу у неколико праваца. Актуелно питање на нивоу вишег средњег образовања је однос општег и стручног образовања. Преовлађујући став је да опште образовање нема задатак само да припрема за даље образовање, као да ни стручно образовање не припрема само за рад. Иновирање циљева и програма средњег образовања креће се у правцу повећања учешћа општег образовања, али и укључивању елемената који припадају свету рада у општеобразовне програме. Иновирање циљева средњег образовања односи се и на статус стручног и техничког образовања и на подизање његовог квалитета. Сматра се да оно треба да буде флексибилно и да мора да одговори на захтеве тржишта рада, а то се може постићи редукцијом броја специјализација и повећањем удела општег образовања у стручном и техничком образовању. Као циљ средњег образовања све чешће се јавља и захтев за развијањем компетенција као што су: способност изражавања и критичке анализе, успешно функционисање у различитом окружењу, способност успешног избора у личном развоју, прихватање културних, религијских и језичких разлика у друштву.

Након усвајања документа „Европска димензија образовања: образовна пракса и садржај програма“ од стране европских министара просвете, 1991. године, циљеви образовања проширени су увођењем европске димензије у образовање. У документу се истиче да циљ образовања, заједнички за све у Европи, треба да буде раз-

вијање потребе међусобног зближавања европских народа и држава, као и њихово повезивање на новим основама. На основу смерница и препорука датих у оквиру бројних докумената међународних организација и тела уобличен је широки оквир будућег европског образовања чији су циљеви: образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи; промоција свих талената, креативности, лични развој критичко мишљење, самостални рад, поштовање вредности као што су демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности; широко опште образовање; поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје (*Европска димензија у образовању*, 1997).

Структура и организација школских система у области обавезног образовања. Структура школских система европских земаља у области обавезног образовања није се много мењала у протеклом периоду. У највећем броју европских земаља обавезно образовање обухвата основно и ниже средње образовање, с тим што се у неким земљама остварује у оквиру јединствене, континуиране структуре, са више циклуса (у оквиру исте институције или у оквиру различитих институција), док се у другим земљама, након основне школе (нпр. у Немачкој и Аустрији на узрасту од 10 година, у Луксембургу 12 година) врши избор између различитих типова (ниже) средње школе, чиме се и трасира одговарајући пут у образовању (Хорнер *ет ал.*, 2007).

Било да је обавезно образовање организовано као интегрисана целина или се примарни и секундарни степен остварују у различитим типовима школа са различитим усмерењима, тенденције развоја крећу се у смеру обезбеђивања равнотеже између јединствене образовне понуде за све ученике током обавезног образовања и интензивније диверсификоване понуде изборних садржаја и активности – у зависности од модела, у једном или другом правцу.

У погледу трајања обавезног образовања приметна је тенденција његовог продужавања, за једну, две, па и три године. Трајање се у неким земљама помера у смеру навише, док се у другим земљама време поласка у школу помера на раније узрасте. На пример, у Ирској, Италији, Кипру, Норвешкој, Шпанији, Пољској трајање обавезног образовања продужено је за 1 годину, а у Мађарској, Румунији и Литванији за 2 године (Кеу дата он едуцатион ин Еуропе 2005).

Школски програми. Када је реч о начину доношења програмских докумената, приметно је да су се многе европске земље

определиле за давање веће аутономије школама у конципирању и реализацији програма васпитно-образовног рада, што је праћено и подизањем одговорности самих школа за остварени квалитет образовања. Заједничко за већи број европских земаља (посебно оних са децентрализованим системом образовања) је да се на централном и/или регионалном нивоу доноси оквирни програм образовања са заједничким језгром (нпр. циљеви, кључни предмети и наставне области, стандарди постигнућа и очекивани исходи), који се онда детаљније разрађује и осмишљава на нивоу саме школе. На тај начин се отвара простор за уважавање локалних специфичности и потреба, као и за активно, конструктивно и креативно деловање наставника и других учесника школског живота у процесу доношења одлука о раду школе. Све присутнија тенденција је и да окосницу програма чине циљеви и образовни исходи, тј. кључна знања, вештине и ставови које треба развити, а не садржаји појединачних наставних предмета.

Што се тиче промена везаних за наставне области и предмете који се изучавају на нивоу обавезног образовања, скоро све европске земље су током протеклих година пажњу посветиле: (а) учењу страних језика, (б) увођењу садржаја из области информационо-комуникационих технологија, као и коришћење ових медија у наставном процесу, (ц) увођењу нових тематских области или предмета (заштита човекове околине, етика, грађанско образовање, мултикултурално васпитање итд.), (д) увођењу европске димензије у наставу (као основе за реформисање наставних програма у циљу јачања свести о европском идентитету и интеркултуралном разумевању међу народима) (Десет година реформи образовања у европским земљама, 2000).

Промене у школским програмима настају и под утицајем све прихваћенијег става да улога школе није само преношење базичних знања и вештина, већ и усвајање стратегија мишљења и стратегија учења (интелектуалних вештина), које ће омогућити појединцу самостално стицање нових знања и њихов лични развој.

У неким земљама приметне су промене у правцу сажимања делова наставних програма у шире конципиране наставне области (на пример, наставна област језика, природних наука, уметничког васпитања, друштвених наука). Јавља се и све већа флексибилност у погледу временске дистрибуције наставног градива, тако да се временкси периоди у оквиру којих треба постићи постављене циљеве проширују на поједине циклусе или нивое, односно не ограничавају

се на поједине разреде (Десет година реформи образовања у европским земљама, 2000).

Евалуација квалитета образовања. Једно од важних питања коме европске земље, посебно оне са децентрализованим системом управљања, посвећују пажњу јесте праћење и вредновање квалитета образовања, што се сматра основом за мењање и унапређивање система образовања, односно одређивање даљих праваца развоја. Механизми осигурања квалитета базирају се на јасно успостављеним стандардима квалитета и процедурама вредновања како исхода образовања, тако и самог образовног процеса. У већини земаља примењује се комбинација различитих форми евалуације квалитета образовања, и то: од стране надзорничке, инспекцијске или неке друге службе унутар образовног система; од стране самих учесника васпитно-образовног рада (школска самоевалуација) и на основу спровођења националних и међународних тестирања и евалуативних истраживања независних институција, тј. институција ван образовног система. Може се рећи да доминира тренд подстицања и охрабривања евалуативних процеса у самим школским институцијама, чиме се актуализује питање одговорности и самоунапређивања образовног рада (Квалитетно образовање за све, 2002). Ово је праћено укључивањем различитих актера у процес вредновања (наставника, родитеља, ученика и сл.). Такође, уочљиво је и да се функција државних надзорничких служби и инспектората полако преоријентише са чисто контролне на претежно саветодавну.

Остваривање праведности у образовању. Од раније прокламовани циљ о остваривању једнаких могућности (једнаких шанси) у образовању присутан је у свим европским земљама. Данас је приметно да већина демократских земаља интензивно предузима мере за реализацију једнаких могућности за образовање свима, без обзира на способности детета, његово социо-економско и културно порекло, расну, етничку, верску и полну припадност, тешкоће у физичком или менталном развоју. Мере које се предузимају су углавном финансијске, административне и педагошке природе (стипендије, обезбеђивање трошкова за превоз; повећање броја уписане деце из сиромашних породица, језичких мањина и ученика са посебним потребама; наставници обучени за рад са овим категоријама ученика; додатна помоћ и подршка у учењу и сл.).

Када су у питању деца са посебним потребама, данас се улажу напори да се ови ученици укључе у редовну школу, као и да се, обезбеђивањем додатних кадровских, материјалних и финансијских

потенцијала, осигура да и ученици и школе у којима се налазе добију неопходну помоћ унутар редовног образовања. Наиме, тенденција је да, кад год је то могуће, деца са тешкоћама у развоју похађају редовне школе (инклузивно образовање), а да се у специјалне школе упућују само онда када се процени да би то за њих било боље, тј. кад им је, због природе тешкоћа, потребна посебна потпора која им се у редовним школама не би могла обезбедити.

Залагање за остваривање доступности и једнаких могућности у образовању односи се и на могућност повратка у школски систем онима који су га превремено напустили („друга шанса“), стварањем могућности за образовање уз рад, као и омогућавањем смењивања периода школовања и рада.

Управљање у образовању. Током последњих петнаестак година у многим европским земаља промене у сфери управљања у образовању кретале су се у правцу децентрализације, тј. дошло је до преношења надлежности у процесу одлучивања са централног нивоа на регионални, локални и на ниво самих школа (Доберт, 2004). Неке земље пренеле су значајне надлежности у процесу одлучивања у образовању на ниво покрајинских влада (нпр. Немачка), у другима је велика моћ одлучивања на нивоу општина (нпр. скандинавске земље), док су у неким земљама компетенције у одлучивању за многа питања образовања пренете на ниво школа и родитеља (нпр. Холандија). Међутим, има примера и да су изразито децентрализоване земље, са израженим системом одлучивања на нижим нивоима, делимично вратиле надлежности у погледу неких питања на виши ниво власти (Енглеска, Литванија) (Квалитетно образовање за све, 2002).

Посебно уочљива појава у већини земаља последњих година је тенденција преношења компетенција у одлучивању на ниво школе. Већа аутономија школа, али и већа одговорност, остварена је у погледу начина доношења и избора садржаја школских програма, избора уџбеника, финансијског пословања, дисциплинских правила, односа са локалном средином итд. Истовремено са проширивањем школске аутономије, развијени су облици учешћа различитих социјалних партнера у управљању и руковођењу школским радом. Основана су тела или органи у којима су заступљене различите заинтересоване групе, а њихова функција је или саветодавна или имају непосредне надлежности у одлучивању. Чланови ових тела су у свим земљама представници наставника и родитеља, често и представници локалне заједнице, а негде и ученици.

***

Без обзира на квантитативне и квалитативне разлике у погледу остваривања промена и унапређивања школских система европских земаља, могуће је, генерално гледано, издвојити неке опште, заједничке карактеристике праваца у којима су се промене дешавале:

- Демократизација образовања (у смислу једнакости, праведности и доступности образовања за све, као и могућности партиципације заинтересованих субјеката у образовању);
- Децентрализација (посебно већа аутономија школа у процесу доношења одлука које се тичу рада и живота у школи);
- Продужавање обавезног образовања;
- Обезбеђивање широког општег образовања и диверсификовање образовне понуде у обавезном образовању;
- Подизање квалитета средњег стручног образовања (повезивање стручног образовања са захтевима економије засноване на знању, подизање угледа и привлачности стручног образовања за појединце и послодавце);
- Повезивање формалних и неформалних облика образовања (стручно образовање у предузећима, образовна понуда невладиног и приватног сектора, итд.);
- Отварање школе и школског система (према родитељима и другим групама заинтересованим за образовање, другим образовним институцијама, бизнису, привреди и друштву у целини);
- Заснивање образовања на концепцији доживотног учења (чије су карактеристике флексибилност, диверсификација и доступност у различито време и на различитим местима);
- Промовисање европске димензије образовања.

Поред ових општих карактеристика развоја образовања у европским земљама, реформске процесе у земљама Централне и Источне Европе карактеришу и неке специфичности: деидеологизација и деполитизација образовања; либерализација и тржишна оријентација образовних услуга; увођење приватног сектора у област образовања; реформисање школских програма (већа аутономија школа и наставника у погледу креирања дела школског програма,

увођење нових предмета, тежња ка успостављању националних стандарда образовања итд.); оснивање нових стручних тела, која поред министарства просвете, имају значајну улогу у доношењу одлука у образовању итд. (Радо, 2002).

Даљи правци развоја образовања у европским земљама

На очекиване даље правце развоја образовних система европских земаља указују стратешки циљеви образовне политике Европске уније, које је дефинисала Европска комисија у документу под називом „Конкретни будући циљеви образовних система“[1i], а усвојио Европски савет на самиту у Стокхолму 2001. године. Одређена су три основна стратешка циља образовања у Европи до 2010. године, која подразумевају остваривање 13 специфичних задатака:

- Побољшање квалитета и ефикасности образовних система у ЕУ
- (унапређивање професионалног образовања и усавршавања наставника; обезбеђивање стицања кључних компетенција за живот у друштву знања; обезбеђивање приступа информационо-комуникационим технологијама свима; подизање квалитета образовања у области природних и технолошких наука на свим нивоима образовања; повећање инвестирања у образовање);
- Обезбеђивање приступа образовном систему свима
- (стварање отворене средине за учење, тј. стварање отворенијег и једноставнијег приступа образовним институцијама; учинити учење атрактивнијим за поједнце, чиме би се смањило превремено напуштање школовања; подстицање активног учешћа у друштвеном животу, обезбеђивање једнаких могућности за образовање и остваривање социјалне кохезије);
- Отварање образовног система према другим регионима
- (јачање веза са светом рада, истраживачким и другим друштвеним институцијама и са друштвом у целини; развијање

[1] Видети документ: *The concrete future objectives of education and training systems,* Report from the Education Council to the European Council

предузетничког духа; унапређивање учења страних језика; повећање размене и мобилности, тј. подршка разменама ученика, студената, наставника, као и развијање система признавања диплома и еквиваленција квалификација; јачање европске сарадње).

Овако дефинисане смернице развоја у области образовања усмерене су ка остваривању главног циља за који су се определиле европске земље на самиту Европског савета, одржаног у Лисабону 2000. године, а то је да Европа до 2010. године постане најконкурентнија и најдинамичнија светска привреда заснована на знању, способна за одрживи развој, с већим бројем и квалитетнијим радним местима и уз већу социјалну кохезију. Убрзо затим, на самиту у Барселони (2002. године) донет је детаљан десетогодишњи програм рада, под називом „Образовање и обука 2010“, чиме је створен стратешки референтни оквир за политику образовања на нивоу Европске уније, који треба да допринесе реализацији идеје да Европа заузме лидерску позицију у погледу квалитета образовања и усавршавања. Након усвајања Лисабонске стратегије уследило је објављивање низа релевантних докумената, одлука и програма, који обухватају разраду појединих питања и процеса, израду акционих планова, извештаје о напредовању земаља чланица на основу прецизно дефинисаних индикатора и критеријума итд. Као пет кључних тачака и одговарајућих индикатора за праћење успеха у имплементацији Лисабонске стратегије, које треба остварити до 2010. године, издвојено је: (а) превремено напуштање школовања (највише 10% ученика ће пре времена напуститити школу); (б) повећање броја студената у области природних наука, математике и технологије (бар за 15%), уз истовремено смањивање полне диспропорције; (ц) завршавање средњег образовања (85% популације узраста од 20 до 24 године имаће завршено више средње образовање); (д) смањивање (дупло) броја оних који нису развили компетенције у области читања, математике и природних наука на узрасту од 15 година; (е) повећање укључености у програме доживотног учења (бар 12,5% популације старости од 24-65 година треба да буде укључено у програме доживотног учења).

Указаћемо детаљније на неке од закључака, препорука и смерница произашлих из низа докумената, који су настали као резултат праћења успешности и подстицања даљег напретка у оства-

ривању заједничких стратешких циљева образовања у европским земљама до 2010. године[1].

- Потребно је уложити више пажње и инвестиција у предшколско образовање, с обзиром да се њиме остварују позитивни ефекти на даље постигнуће и социјалну адаптацију деце, тј. оно представља основу за даље учење, превентивно делује на превремено одустајање од школовања, доприноси остваривању праведности у образовању, посебно кад су у питању деца из неповољних социо-економских средина.
- Потребно је омогућити свима да овладају кључним компетенцијама. Сматра се да за живот у друштву знања није више довољно поседовати базичне вештине (основна језичка и математичка писменост, основне животне вештине), већ је потребно развити шири спектар компетенција. Кључне компетенције се дефинишу као трансферабилан, мултифункционални сет знања, вештина и навика које су свима потребне за лично остварење и развој, укључивање у друштвени живот и за запошљавање. Оне, дакле, треба да су примењиве у различитим ситуацијама и контекстима и треба да омогуће остваривање више циљева и решавање различитих проблема и задатака. Кључне компетенције треба развити до краја обавезног образовања и оне чине основу за доживотно учење. Европска комисија је дефинисала осам домена кључних компетенција (уз опис знања, вештина и ставова који одговарају сваком домену), што представља оквирни систем за усмеравање националних политика образовања и деловање свих оних који су одговорни за стварање услова за учење, уз могућност прилагођавања специфичним друштвеним, културолошким и лингвистичким околностима. Кључне компетенције обухватају следеће домене: комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији, информатичка компетенција (вештине у области информационо-комуникационих технологија), интерперсоналне и социјалне компетенције, „учење учења“, предузетништво и култура.

[1] Видети извештаје Европске комисије: Имплементатион оф „Едуцатион анд Траининг 2010“ Ворк программе – Прогресс репорт 2003; Efficiency and equity in european education and training systems; Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools.

- За успешно овладавање кључним компетенцијама, потребно је обезбедити квалитетно образовање за све ученике. То значи да у школи треба стицати знања, вештине и ставове који се могу применити у реалним животним ситуацијама. Развијање кључних компетенција, такође, подразумева да ученике од самог почетка треба научити да уче, да треба обезбедити флексибилну средину за учење, примењивати различите дидактичко-методичке приступе и интердисциплинарни приступ у настави, користити предности нових технологија у процесу наставе и учења, подстицати активнију улогу ученика у управљању сопственим учењем итд.
- Обезбеђивање услова да сви овладају кључним компетенцијама јесте и питање остваривања праведности у образовању. Препоручује се да државе чланице усмере реформске напоре ка обезбеђивању високог квалитета система образовања и усавршавања, који ће бити и ефикасан и праведан. То, између осталог, подразумева следеће правце деловања: већи обухват деце квалитетним предшколским образовањем; смањивање разлика у образовним постигнућима у зависности од социо-економског порекла; смањивање разлика међу школама у квалитету образовања које пружају; стварање могућности за успешан прелаз из једне врсте школа у друге, са једног нивоа образовања на следећи, као и за даље образовање и учење; улагање више времена и индивидуализован приступ у раду са ученицима са посебним потребама у оквиру редовних школа.
- Стручно образовање има изузетно значајну улогу у остваривању циљева дефинисаних Лисабонском стратегијом (стварање друштва знања, одрживи економски раст, већа запошљивост и већа социјална кохезија). Да би стручно образовање одговорило на захтеве које савремено друштво пред њега поставља, покренут је Копенхашки процес, у оквиру кога је дефинисан општи оквир развоја стручног образовања и усавршавања у европским земљама[1]. Као приоритети реформе и унапређивања стручног образовања у европским земљама, издвојени су: јачање европске димензије у области стручног

[1] Videti dokument: *The Copenhagen Declaration*, Declaration of European Ministers for Vocational Education and Training and the European Commission on enhanced European co-operation in vocational education and training

образовања; олакшавање признавања компетенција и квалификација кроз повећање транспарентности и употребу заједничких инструмената, као и обезбеђивање квалитета стручног образовања.

- Квалитет рада наставника се сматра најважнијим унутаршколским фактором који утиче на постигнуће ученика. Мининистри просвете земаља чланица сложили су се да треба деловати у правцу повећања атрактивности избора наставничке професије и унапређивања квалитета образовања наставника, као и обезбеђивању да иницијално образовање наставника, њихово увођење у посао и даље стручно усавршавање буде координисано и кохерентно. Када је у питању управљање и руковођење школом, предност се даје сарадничком стилу руковођења, где се надлежност у доношењу одлука и одговорност проширују на више особа, што онда захтева развијање одговарајућих знања и вештина код чланова школског тима и њихово оснаживање за преузимање нових улога.
- Стварање друштва заснованог на знању („друштва знања“) подразумева опредељење за оријентацију ка доживотном учењу („друштво перманентног учења“). Доживотно учење обухвата све врсте и начине учења током читавог живота, односно подразумева овладавање знањима, вештинама и ставовима у различитим контекстима и ситуацијама, неопходним за лично напредовање, живот у грађанском друштву и запослење. На основу закључака усвојених на заседању Европског савета у Лисабону 2000. године, објављен је Меморандум о доживотном учењу (2001), којим се истиче потреба успостављања заједничких стратегија за подстицање доживотног учења на индивидуалном и институционалном плану. Утврђено је шест кључних порука, које треба да чине структурни оквир за деловање: (а) гарантовати универзалан и континуиран приступ учењу ради стицања и обнављања вештина потребних за непрекидну партиципацију у друштву знања; (б) подићи ниво улагања у људске ресурсе ради давања приоритета највећем богатству Европе – њеним грађанима; (ц) развити ефикасне методе поучавања и учења, као и контекста за континуум доживотног и свеживотног учења; (д) побољшати начине вредновања партиципације и резултата учења, посебно неформалног и информалног; (е) осигурати свима једноставан

приступ информацијама и саветима везаним за могућност учења широм Европе и током читавог живота; (ф) стварати могућности за доживотно учење што је могуће ближе ученицима, у њиховој средини, и где год је могуће, уз примену информационо-технолошких средстава.

- Последњих година дошло је до интензивнијих промена у области високог образовања, насталих под утицајем европског интегративног процеса и потребе ка хармонизацији високог образовања у европским земљама. Заједничким стратешким документом усвојеним 1999. године у Болоњи, прихваћеним од стране великог броја европских земаља, дефинисано је шест основних циљева који треба да воде изграђивању јединственог европског простора високог образовања и промовисању европског система високог образовања широм света: (а) усвајање препознатљивих и упоредивих диплома; (б) усвајање система студија са два циклуса (основне и дипломске студије); (ц) увођење система бодовања (кредита), уз примену европског система преноса бодова; (д) унапређивање мобилности студената и наставника; (е) успостављање европске сарадње у остваривању квалитета; (ф) промовисање европске димезије у високом образовању. На наредним министарским конференцијама, циљеви Болоњске декларације су допуњени и конкретизовани, а број земаља које су прихватиле Болоњски процес порастао је на 49. У усвојеним декларацијама наглашава се потреба ка поштовању принципа доживотног учења, обезбеђивању учешћа студената у успостављању и обликовању високог образовања, повећању атрактивности европског простора високог образовања за студенте из Европе, али и из осталих делова света, као и стварању заједничког система осигурања квалитета високог образовања и признавању квалификација[1].

Политика образовања креирана на нивоу Европске уније поставила је оквире у којима свака земља чланица треба да развија свој систем образовања, како би се остварила заједничка стратешка опредељења и постављени циљеви. Наравно, оставља се простор за тражење сопствених решења у складу са специфичностима и образовном традицијом појединачних земаља. Такође, и друге европске

[1] Detaljnije informacije se mogu naći na adresi: http://www.see-educoop.net/education_in/misc/policy/english/bologna_process.htm

државе које нису чланице Европске уније улажу напоре да ускладе своје школске системе са савременим трендовима у образовању, што представља неопходан елемент укључивања у процесе европских интеграција.

Литература

1. *Десет година реформи образовања у европским земљама* (2000). Београд: Министарство просвете и спорта.
2. Dobert, H. (2004): Trends in education and school development, *European Education,* Vol. 35, No. 4, 44-57.
3. *Education at a glance: OECD Indicators* (2007). Paris: OECD.
4. *Efficiency and equity in european education and training systems,* Communication from the commission to the council and to the European parliament, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf
5. *Европска димензија у образовању* (1997). Београд: Министарство просвете.
6. Horner, W. *et al.* (eds.) (2007): *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
7. *Implementation of „Education and Training 2010" Work programme – Progress report 2003*, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf
8. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/education/school21/com425_en.pdf
9. *Key data on education in Europe 2005*, dostupno na adresi: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200601/key_data_2005.pdf
10. Ковач-Церовић,Т. и Љ. Левков (прир.) (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта.
11. Меморандум о доживотном учењу (2001). *Андрагошке студије*, вол. 8, бр. 1-2.
12. Поткоњак, Н. (1989): *Куда иде средње образовање***.** Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Радо, П. (2002): *Транзиција у образовању – креирање образовне политике и кључних области образовне политике у земљама Средње и Источне Европе и Балтичким земљама*. Бихаћ: Педагошки завод.
14. *The Bologna declaration of june 1999,* Joint declaration of European Ministers of Education, dostupno na adresi: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

15. *The concrete future objectives of education and training systems,* Report from the Education council to the European council, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
16. *The Copenhagen declaration*, Declaration of European ministers for vocational education and training and the european commission on enhanced european co-operation in vocational education and training, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf

PhD Vera Spasenović
Faculty of Philosophy
Belgrade

TENDENCIES AND TRENDS OF SCHOOL SYSTEMS DEVEOPMENT OF EUROPIEN COUNTRIES

Abstract: The purpose of this paper is to present basic tendencies in reformation and improvement of European countries school systems for the last few years as well as to show expected trends of their development based on defined objectives and priorities of European education. We have paid the attention to analyzing mutual development features and tendencies in the following aspects of education: education objectives, the structure and school systems organization in the field of obligatory education, education programs, education quality evaluation, and right fulfillment in education and school management. The paper, also, points out the announced strategic educational objectives in European countries, particularly members of European Union, for the period till 2010. The policy of education, created at European Union level, has established the frames in which countries should develop their school system, respecting their own specifications and needs. The paper also presents some of the conclusions, recommendations and directions for education development, resulted from the series of documents and reports of European Union and other European organizations and processes.
Key words: a school system, development tendencies and trends, European countries.

3. ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ КРИТИКЕ ШКОЛЕ

Проф. др Босиљка ђорђевић
Проф. др Јован ђорђевић
Београд

Научни рад
UDK 37.014.53

НЕДОСТАЦИ И СЛАБОСТИ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Резиме: *У раду се расправља о слабостима и критикама школе и образовања у периоду од друге половине 19. века до наших дана. На овом плану, аутори разликују три тенденције: једна, усмерена на уочавање недостатака, критику и проналажење могућности да се недостаци школе отклоне путем реформи; друга се огледала у оштрим нападима на школу и њен крајњи циљ је укидање школе (десколаризација друштва); трећа тенденција наглашава да утицаји школе треба стално да расту, што ће учинити да школа заузме једно од главних места у систему образовања. Аутори указују на бројне друштвене, економске, политичке и друге промене и факторе који су утицали да дође до критика школе, њене организације и резултата.*

У раду се указује на критике бројних теоретичара и практичара (педагога, психолога, социолога, друштвено-политичких радника и других), као и проучавање међународних тела и организација (UNESCA, OECD-а и др.), о слабостима школе, чиниоцима који на то утичу и мерама за осавремењавање школе. Изложени су улога и значај покрета Нове школе и Новог васпитања, Анти-педагогија, а посебно, теорије и правци о десколаризацији друштва и схватања главних представника ових праваца. Указано је и на савремене захтеве, тенденције, као и на могућности модернизације школе и постизање већих укупних исхода на почетку 21. века.

Кључне речи: *школа, слабости, критика, промене, модернизација.*

У досадашњем развитку људског друштва школа је била један од главних путева и могућности за ширење образовања, припремање кадрова за различите потребе и делатности. И поред тога што већ стотину година припада релативно најстабилнијим друштвеним институцијама, школа је била изложена бројним и различитим про-

менама и преображајима. Ове промене најчешће нису биле сразмерне потребама и очекивањима друштва па су се у разним временима јављале оштре критике одвојености од живота, о њеним слабостима, па и кризама.

Ваља имати у виду да 19. век у светској историји, а пре свега у западно-европској култури и цивилизацији, представља период који се може окарактерисати жестоким социјалним, политичким и економским сукобима и борбама што је у значајној мери утицало на образовање и развој образовних система. У условима привредног преображаја и развоја разних политичких снага образовање је постало поприште суштинских преображаја у друштву. Окретање ка проблемима образовања и "школским питањима" подстицано је различитим социјалним процесима: борбом за политичку власт, ограничавањем образовања сиромашнијим (нижим) социјалним слојевима; настојањима да се очува и учврсти традиционална културна основа; борбама за национално формирање појединих друштава и др.

Крај 19. и почетак 20. века обележен је технизацијом, индустријализацијом, политичким и културним напредовањем. Повећавање градова, градског становништва и све снажније радничке класе, заоштрило је социјалне проблеме и утицало је на појаву свести о значају и самобитности социјалних култура а у складу с тим дошло је и до појаве вредносне и демократске оријентације у образовању и у педагогији. Међутим, у већини европских земаља преовлађивао је догматски карактер образовања.

Дуги низ година основни задатак образовања састојао се у припремању за типичне функције, у припремама за живот, за одређену професију или занимање или за радно место. Било је потребно дати одређена знања и умења које је одређивала традиција. У обзир су узимане скоро искључиво потребе одређених друштвених класа или владајуће елите, а специфичне потребе деце, њихове тежње и интересовања налазиле су се у другом плану. Деца су увођена у готове форме и облике живота и мишљења, чему су се морала прилагођавати јер су их, у противном, чекале бројне тешкоће и неуспеси у школској и животној каријери.

Кризу школе и њену изолованост од живота, у условима капиталистичког друштва, први су уочили К. Маркс и Ф. Енгелс, и о томе писали у бројним својим делима. Они су указали на чињеницу да се улога школе извитоперила у друштвеном оспособљавању младих и то не само радничке класе оптерећене радом, већ и владајуће класе која је била ослобођена рада. Посебно су указивали на пре-

преке у повезивању школе са животом а покушаје педагошких реформи чинили немогућним.

Широке и значајне размере попримила је криза школе, изоловање од стварности и живота, током развоја индустријске цивилизације. На одређеној етапи развоја превазилажење ове кризе постало је услов даљег друштвеног развоја и напретка. Кризу школе на овој етапи развоја посебно и исцрпно су анализовали, са становишта буржоаске социологије, пољски аутори Знаниецки (Znaniecki Florian Witold, 1882-1958) и Бистрон (Bystron Jan Stanislav, 1892-1964). Поменути аутори су полазили од констатације да криза школе произилази из опште законитости развоја индустријског друштва, али су при том запоставили класне чиниоце овог проблема. Оба аутора сматрају да ће реорганизација школе бити могућна тек онда када се цело друштво много више, активније и непосредније заинтересује за школу и њене проблеме и када буде настојало да школу не само прилагоди себи, већ и себе да прилагоди школи.

Школу израслу на темељима педагошких теорија и идеја 19. века посебно је критиковао њен добар познавалац, руски педагог Сергеј И. Хесен. У *Основама педагогије* (1933, стр. 106-108) он је описао слику ове школе и изложио њене опште карактеристике и недостатке: пасивност, "механичку истоветност", апстрактност, усмереност на средњи тип ученика и др.

Хесен није објаснио друштвену условљеност школе која је била очигледна у епохи апсолутистичке владавине али је веома јасно и рељефно истакао крутост и шаблонизам школе и са тим повезану рецептивност ученика.

Слабости традиционалне школе, наставе и образовања постају јаснији ако се има у виду да се традиционални систем појавио и формирао много пре појаве психолошких теорија учења па није могао ни да има у виду законитости и захтеве учења. Традиционална настава није имала *своју теорију* већ је прихватала психолошке. Стога је теорија садржаја у традиционалном систему, у ствари, *еклектичка,* са деловима који су често у међусобном нескладу.

Крајем 19. и у првој половини 20. века дошло је до битних померања у педагогији и школи. На то су утицали, па и допринели, многи значајни чиниоци као што су: захтеви за повећавањем знања, умења и навика; нова истраживања о развоју и природи детињства; практична искуства бројних образовних установа; националних и међународних центара и организација.

Ово раздобље је значајно и за развој наука, посебно због тежњи за применом егзактних метода и поступака, не само у природним, већ и у друштвеним наукама. Позитивистичке концепције су имале утицаја у три правца: природним наукама (посебно на схватања Дарвина и Спенсера), психолошком (Рибо, Фехнер, Вунт) и социолошком (Диркем).

Традиционална хербартовска педагогија, појмовна и нормативна, која је претендовала да има научни карактер, није више могла да одговори интересима и потребама друшптва. Замерке су биле против претераног интелектуалнизма у педагогији и доктринарства усмереног на избор и поделу наставног градива према теорији културних епоха, против шематизма у процесу образовања и организовања наставног часа, против формализма и апстрактности у настави и васпитању.

Противуречности између образовних потреба друштва и реалних могућности школе у задовољавању општедруштвених и индивидуалних потреба довеле су нарочито после Првог светског рата, када је ритам друштвеног живота постао разноврснији и много динамичнији, до великих па и далекосежних поларизација у схватањима. На овом плану се могу разликовати три тенденције и усмерења: једна, усмерена на уочавање слабости и критику савремене школе али и проналажење могућности да се уочени недостаци превазиђу путем реформи; друга се огледала у оштром нападу на савремену школу а најчешће њен крајњи закључак је став да једини и прави лек за све слабости школе је њена *потпуна ликвидација* (тенденција о десколаризацији друштва); трећи, дијаметрално супротан претходној, указује да ће утицај школе непрестано расти и да ће деловати на све аспекте друштвеног, привредног и културног живота и довести до потпуне победе концепције образовања у коме ће школа заузети једно од главних места у систему деловања (W. Okoń, 1979).

На почетку 20. века критику савремене школе изложио је у својим радовима познати совјетски психолог Л. Виготски (Лав Семонович Виготский, 1896-1934). Као члан бројних стручних тела и комисија, у периоду између двадесетих–тридесетих година прошлог века, које су имале задатак да прате и проучавају стање и проблеме постојећег школског система у СССР, Виготски је био у могућности да се упозна са организацијом и проблемима школе, да уочи њене слабости и укаже на адекватна решења. Виготски је уочио да школа не образује (поучава) увек системом знања већ у многим случајевима

преоптерећује ученике изолованим и безначајним чињеницама. Наставни програми нису омогућавали давање и усвајање систематизованих и неопходних научних знања као основе за даље школовање. Виготски је присхолошки развој посматрао као социјално условљен процес одређен наставом и учењем па је предлагао оријентацију наставе не на особеностима умног развоја које је дете већ постигло, већ на особеностима које се тек стварају. Виготски је, такође, открио и конкретну улогу својстава у формирању и развоју мишљења, разрађујући типологију вербалног мишљења. Учење је схватао као развој а истовремено и као процес који резултира у развоју. Школа истиче мировање, статично и индивидуално учење, а занемарује социјалне интеграције које омогућавају когнитивни развој путем додатних конструкција знања и обезбеђивање средстава, унутрашњих техника и интелектуалних операција. Однос између развоја и процеса учења сматрао је битним теоријским питањем. Социјалне интеракције, истицао је Виготски, представљају кључ за успех у учењу. Учи се више и успешније у кооперацији са другима: родитељима, одраслима, другом децом, него што то деца могу сама да остваре. Сви имају оно што је он називао "зоном потенцијалног развоја", али не знамо границе тих потенцијалних зона. Он је истицао да је у "настави далеко важније научити дете *да мисли* него му саопштавати ова или она знања".

За педагоге, наставнке и све оне који се интересују или баве проблемима школе, наставе и образовања, посебан значај има схватање Ж. Пијажеа о критици традиционалног образовања, изложеног у студији *Наука о образовању и психологија детета,* у којој је изложио критику традиционалног образовања (Piaget, 1971).

Пијаже сматра да се педагогија (и наставници) више бавила технологијом наставе а много мање резумевањем детета, што је довело до *стерилне педагогије,* када деца уче напамет оно што одрасли сматрају да је важно да науче. Главни недостаци наставе су, сматрао је Пијаже, пасивност детета током наставног процеса, немогућност слободног истраживања и експериментисања, традиционално одређивање учења као "модификовање понашања под утицајем искуства". Дете, сматра Пијаже, мора да буде активно током учења, да стиче конкретна искуства на основу којих може да конструише реалност, што не значи да у томе деца треба да буду препуштена сама себи и да раде шта хоће. Потребно је да наставници обезбеде материјале, да стварају ситуације у којима се јављају нови проблеми, да пронађу адекватне методе и поступке и обезбеде да деца могу

сама да конструишу, откривају, проналазе и стварају, а не да наставници огледе и експерименте изводе пред ученицима (Љ. Миочиновић, 2002).

Критику савременог образовања изложио је и амерички стручњак Филип Кумс (Philip Cooms) у књизи *Светска криза образовања,* која, у ствари, представља својеврстан извештај који је Кумс припремио за конференцију о светској кризи образовања, одржаној у Вилијамсбургу (САД), октобра месеца 1967. године.

Три године касније појавио се рад швајцарског педагога и социолога Р. Дотрана (Robert Dottrans, 1971). Дотран излаже генезу кризе образовања и указује на њене узроке и последице. Један од главних узрока кризе, сматра Дотран, је чињеница да школа не може да одговори захтевима и потребама савременог човека. Школа преноси одређена знања али потцењује начине њиховог стицања који треба да буду прилагођени могућностима, потребама и интересовањима ученика. Дотран, у ствари, критикује концепцију школе, са њеном традиционалном културом и схватањем места и улоге наставника у процесу наставе и образовања.

Аргументовану критику класичне наставе у савременој школи и пасивну улогу ученика у процесу образовања дао је Ханс Ебли (Hans Aebly) у својој *Психолошкој дидактици.* Ебли указује да је психолошки и дидактички апсурдно учење које тера на пасивно посматрање очигледних средстава које приказује наставник. Наставник је обавезан да на одговарајући начин подстакне мисаоне активности ученика како би упоређивали оно што им се приказује и објашњава, како би могли да обављају одређене трансформације, као и да стварају психолошке ситуације, одговарајућу климу, у којој ученици могу да изграђују операције које треба да усвоје. Основни елеменат мишљења није оно што се демонстрира ученицима, већ схема активности при чијем извођењу ученик као субјекат има значајну и активну улогу.

Од 1970. године, коју је UNESCO прогласио годином просвете, проблеми школе и образовања били су подвргнути различитим анализама и критикама као и њихова улога и значај у животу друштва и појединаца. У Програму просветне стратегије UNESCA, који обједињава радове петнаестак експерата, познатом као Извештај координатораа Едгара Фора (E. Faure) изложени су ставови који се односе на проблеме рада у школи. Овај Извештај се састоји из 21 тезе (A 21 Point Programme for Global Strategy in Education, UNESCO, November 1972). У Извештају се може сагледати критика формалног

образовања које је заступљено у савременој школи. Пре свега, јако изражен формализам довео је до тога да је школа постала институција чија се организација и делатност заснивају на крутим прописима. Таква организација је одговарала времену када се школа појавила као организована институција, развијала и стабилизовала, али као таква више не може да одговара захтевима савременог друштва и његових чланова.

Осамдесетих година прошлог века оштре критике савременој школи упутио је и познати грузијски педагог Шалма Амонашвили. Амонашвили сматра да је једна од главних карактеристика слабости наставног процеса "императивност" (принуда) и ограничена стратегија школе у односу на потенцијалне могућности ученика. Место и улога наставника у оваквој настави, указује Амонашвили, условљено је положајем и активностима наставника који: "предаје",. објашњава, показује, пита, захтева, проверава, а ученици су обавезни да памте, слушају, посматрају, одговарају, а ако не желе (или не могу) да раде на такав начин, наставник може да примењује различите *санкције*, као и посебне мере *принуде,* међу којима посебно место имају *оцене.* Осим тога, примена традиционалне дидактике не сагледава ученике као *целовите личности* које равноправно учествују у васпитно-образовном и наставном процесу. Проучавају се одвојено функције психе: пажња, памћење, воља и др. али пре свега *памћење.* Тежиште тешкоће у настави усмерено је на област *запамћивања,* без промишљеног односа ученика према суштини проблема који се проучавају (С. А. Амонашвили, 1984).

Анализирајући критике и приговоре који се упућују савременој школи, пољски педагог и познати дидактичар В. Окоњ (Wincenty Okoń, 1978)) издваја следеће: школа пружа ученицима енциклопедијска и књишка знања и непотребно оптерећује меморију; уместо да знања приближи животу и ученике припрема за живот и рад у савременом друштву. Школи се посебно замера што на трајање наставе и образовања гледа као на затворени (и завршени) круг у тренутку када се школовање заврши, уместо да омогућава и ствара пут даљем образовању и да код ученика развија вештину самосталности учења и ствара позитивну мотивацију. Школи се такође замера и ауторитарност наставе и наставника што је повезано са различитим средствима и поступцима принуде, што утиче да се ученици не припремају за живот и рад у условима слободе, неспутавања и демократије.

Крајем 19. века појавиле су се педагошке теорије, схватања и покрети, који су указивали на развој детета у клими неспутавања и слободе. Путем *активних метода и поступака,* настава и образовање би били ближи животу и раду деце и њихових потреба, тежњи и интересовања. Такве идеје су заступали Џон Џјуи, Марија Монтесори, Адолф Фериер, Едуард Клапаред, Овид Декроли и др. Они су представљали револуционаре у односу на традиционалну школу и улогу наставника. Џјуи је својим захтевима о *учењу делањем* (Learning by doing) и делатностима, личним искуством и активностима, учинио да школа утиче да дете открива реалност посредством онога што ради. Ново васпитање је постало "функционално васпитање" које је дефинисао Клапаред, који је у Женеви 1912. године основао Институт наука о васпитању. Институт је као своју девизу прихватио чувену латинску формулацију: "Discat a puero magister" – *"Нека учитељи уче од детета".*

Покрет Нове школе и Новог васпитања је окупио и објединио многе педагоге који су захтевали радикалне промене школе, образовања и наставе, у циљу њихове позитивне улоге у развоју педагошке теорије, школске и наставне праксе у 20. веку. Овај покрет, у ствари, представља заједнички именитељ за многе правце тога времена (Далтон план, Метод центара интересовања, Пројект-метода, Манхајмски систем, Јена-план, Метод Френеа, Активна школа и др.), који су се критички односили према теорији и пракси старе школе и традиционалне педагогије. Представници ових праваца настојали су да направе разлику између интелектуалног развоја и образовања, дајући приоритет развоју. Истицали су принцип учења ограниченог броја предмета, комплексни систем наставе, заснован на могућностима и интересовањима ученика. Организацију разредно-часовног система замењивали су индивидуалним и самосталном радом ученика; заснива ли су принципе индивидуализације, диференцијације и социјализације, а посебну пажњу у настави придавали су уопштавању, закључивању, примени, развијању универзално примењивих интелектуалних активности, жељом за самосталним стицањем знања и умења, ангажовању и развоју мишљења.

У настојању представника Нове школе није све било ново, или не бар потпуно ново. Било је старих идеја само исказаних на нов начин, као и понављање онога што су стари филозофи и педагози много раније исказивали. Сем ове идеје у одређеној мери *уносили су нови дух,* подстреке и освежења у раду школе и поред извесних заблуда и неутемељености извесних ставова и схватања.

Велике и нагле друштвене, политичке и привредне промене и промене у индустрији, појава и развој научно-техничке револуције, нових медија и нових технологија (посебно компјутера, рачунара и интернета), електронске комуникације, глобализације и њеног ширења, у другој половини и крајем 20. века, утицале су на организацију живота и рада школе и њене улоге у образовању.

У овом периоду појавили су се правци радикалног бихејвиоризма (на челу са Скинером), програмирана настава, а као противтежа њима хуманистичка психологија (Маслов, Роџерс и др.), која је примењена у пракси школа деловала као хуманистичка педагогија. У центру интересовања теоријских схватања ових праваца налазе се проблеми личности, њеног развоја, активност, креативност, одговорност и усмереност на више циљеве и вредности. Инсистирало се да је у образовном раду неопходно обезбедити климу "максималне подршке" и "минималне усмерености" што представља једно од централних питања у развоју личности. То је посебно прилагођено педагогији која се инспирише схватањима Роџерса, дало нов а у извесном смислу и јединствен вид. Препоручује се "отворено васпитање", подстицање и расправе, ангажовање наставника у мотивацији ученика, проблемска настава и учење, групне дискусије, рад у малим групама, ангажовање у индивидуалним и групним пројектима, подстицање и развијање мишљења уз широко подстицање, охрабривање и усмеравање ученика.

У условима кризе школе и образовања, у бројним педагошким истраживањима, уочљива су социјално-критичка стремљења: различите концепције либерализма, антипедагошки правци и десколаризација.

У земљама Западне Европе, а посебно у Америци, масовно су осниване *алтернативне школе.* Њихов главни задатак је био да остваре и ндивидуализацију и диференцијацију великог броја главних и изборних предмета помоћу специјализоване наставне базе применом адекватних метода и поступака.

Алтернативне школе су учествовале упоредо и паралелно са редовним школама, а у неким случајевима су представљале и њихову замену. Посебно су значајни следећи типови алтернативних школа: Образовни центри, Отворена школа, Школа без школе, Школе без зидова, Уличне академије, Школе у природи и др. Ове школе су обезбеђивале квалитетно образовање, алтернативно по садржају као и по формама и методама рада са ученицима.

Осамдесетих и деведесетих година прошлог века појавили су се у Америци, а свој развој су доживели у Западној Европи, антипедагошки правци (Антипедагогика) и теорије о десколаризацији друштва. Међу теоретичарима антипедагогије треба поменути: К. Берајтера (САД), М. Манионија (Француска), Р. Шерера, Е. фон Браунмпола, К. Ручкија (Немачка), А. Милера (Швајцарска). Представници овог правца су негирали могућности педагошких реформи у циљу унапређивања образовања и наступали су као заступници десколаризације са анархолибералистичких позиција. Овај правац је произашао из антрополошких схватања "отуђености поколења као неизбежне болести савременог друштва и савремене цивилизације".

Критике усмерене на "école bloque" или "école capitaliste", саучеснике "неједнакости шанси", један број теоретичара је настојао да превазиђе теоријама антишколе. Међу овим теоретичарима посебно се издвајају Пол Гудмен (Paul Goodman) ("Нарастање апсурда и погрешно образовање"), Иван Илич ("Десколаризовано друштво"), Еверет Рајмер ("Школа је мртва"), Џон Холт (John Holt) ("Слобода и иза ње") и др. Један од најрадикалнијих представника је свакако Иван Илич.

Први "модерни" носилац десколаризације био је амерички критичар Пол Гудмен, који напада "масовну празноверицу" конвенционалног уверења у социјално пожељно јавно образовање. Гудмен наглашава да образовање захтева широка унапређивања, да подстиче писменост, креативност, социјалну свесност и проширивање могућности за оне који нису привилеговани. Уместо тога, школе стварају конформисте и људе који у најбољем случају могу да пруже маргинални допринос друштву. Гудмен је веровао да дечије способности природног учења могу да следе и омогуће постизање највиших "срединских васпитања" од околне средине, живота и посредством актуелних ствари. Он верује у појединце али не и у друштвене институције. Иако су се и други критичари, у другој половини шездесетих година, придружили Гудмену у критиковању ауторитарних и репресивних карактеристика школе, и широко распрострањен феномен незадовољства ученика, термин "десколаризација" није био прихваћен све до 1971. године, када је објављена књига Илича "Десколаризовано друштво" (у нашем преводу "Доле школе"). За разлику од Гудмена који се усредсредио на генералне недостатке школског образовања, Илич сматра да школе праве низ непожељних исхода.

Илич сматра да савремене концепције школских система представљају основни чинилац ремећења развоја друштва. Друштво

треба ослободити школе и школских институција зато што оне, са становишта крутих организационих оквира, не остварују жељене идеале образовања. Ову своју тезу Илич образлаже следећим разлозима. Школа је средство друштвеног одабирања, селекције. Основна идеја савремене школе је процес пењања лествицама успеха. У њој се, више или мање свесно, ствара убеђење да се образовање заснива на преношењу, из разреда у разред, одређених количина знања, а не на стварном обогаћивању личности. Крајња последица свега тога је одређена друштвена дискриминација.

Илич посебно наглашава чињеницу да улагање великих финансијских средстава за школе није у сразмери са успехом ученика у њима. Школе троше сва финансијска средства намењена просвети и ослобађају друге институције од преузимања просветних обавеза иако већина људи своја знања стичу изван школе.

Замерка Илича односи се на суштинска питања делатности школе. Он сматра да школа не само да не обезбеђује стицање основа знања, већ у недовољној мери развија и способности ученика. Школа не ствара услове ни за стваралачку примену стечених знања ни за право партнерство у кооперацији. Знања би се могла ефикасније давати, а способности развијати, коришћењем различитих облика практичне наставе на радном месту.

Због свега тога, Илич предлаже одбацивање школских институција и њихову замену *мрежом културних комуникација,* као облика за подстицање и остваривање образовних потреба друштва. Основна идеја ове мреже је да свака људска средина, на неки начин, прожме културно-просветна атмосфера.

Илич полази од тезе да *сви* треба да добију образовање али и да га дају, као и да сваки појединац треба да има свог наставника ("размена партнера"). Осим тога, образовање треба остваривати у радним организацијама и на радним местима. Овако замишљен образовни систем, сматра Илич, не треба остваривати постепено, већ одједном, нагло и револуционарно. Треба укинути школску обавезу и заменити је обавезом да се у свим друштвеним срединама и за све појединце организује просветно-васпитни рад. Да би образовање било ефикасно, оно треба да садржи и да очува специфичну сразмеру између слободе и принуде. То је неопходан услов за стицање систематизованих знања, која ће омогућити професионалну и друштвену ефикасност.

Теорија Илича је, у ствари, безуспешан покушај оповргавања учења о класној суштини образовања и противставља том учењу

теорију спонтаног развоја личности изван школе. Илич сматра да школа омета формирање "слободне личности" ако пружа знања која воде формирању младих у духу ове или оне друштвене класе. Илич инсистира на томе да докаже да су школске институције рђаве, да доводе до лоших резултата па их због тога треба укинути. Позивајући на рушење школе, сву своју пажњу он усмерава на њене слабости и недостатке, а не и на друштвене, економске и социјално-политичке претпоставке које су школу довеле до кризе, до таквог положаја да су деци одређених друштвених класа и одређених категорија онемогућиле приступ до потпуног и пуновредног васпитања и образовања.

Треба схватити да Илич није превасходно *педагошки критичар* већ утопијски револуционар чији је програм широко уплетен у реструктурирање или деструктурирање школске средине. Његова критика није педагошка већ "социјална и апокалиптичка" (R. Solway, 1941; P. R. Fletcher, 1985)

Сагледавајући у целини Иличеве идеје треба приметити да његове критике нису упућене само школи већ се односе и на критику технократског друштва, механизмима који њиме управљају и "институционалним вредностима" које реализује ово друштво и његова школа. У оквиру Иличеве критике има идеја, сугестија и предлога који заслужују пажњу а односе се на: практична остваривања непрекидног, континуираног образовања; обезбеђивање услова за стваралачку примену знања; коришћење бројних ваншколских институција и различитих облика рада на интензивирању образовања у свим друштвеним срединама; подређивање савремене технике "личним, стваралачким и независним међусобним односима и стварање вредности на које неће моћи да утичу технократи"; коришћење радних организација за циљеве образовања и сл. У сваком случају расправе о десколаризацији су покренуле бројна теоријска и практична питања о улози школског образовања као и дугорочна истраживања о могућним педагошким алтернативама.

Насупрот оваквим теоријама и схватањима, које су више критичке (па и "критизерске") него инструктивне, потребно је афирмисати позиције педагога да се не може враћати уназад већ да треба афирмисати нове функције и усклађивати их са развојем и потребама друштва, науке и технике, новим сазнањима до којих се дошло у развоју деце и младих, могућностима које пружају савремене информације, континуирано (доживотно) образовање и учење, у правцу савремених тенденција "друштва које учи".

Научно-техничка револуција шездесетих и седамдесетих година; техно-лошка револуција и усмеравање ка информативном друштву осамдесетих и деведесетих година прошлог века, значајно су утицале на повећање и мењање захтева према образовању у свим доменима и на свим нивоима. Друштвени напредак и све веће продирање научне, техничке и технолошке револуције омогућили су да се образовање схвати као *процес* који поспешује и омогућава развој друштва и појединаца који га чине.

Нова технологија, пре свега нове технологије информације, карактеришу разлике у развоју нових знања и спретности, у правцу даље поделе људи и делатности, са алтернацијом рада, учења и животног искуства, као и дугорочним повратним дејством које уносе *искуствене димензије образовања* и повратног образовања. Неслућени развој и процват науке и технике утичу на образовање, његов садржај, методе, примену и технике као и на целокупну организацију процеса поучавања и учења. Због тога се проблеми садржаја образовања, његовог усклађивања са захтевима научног и технолошког развоја и прогреса постављају *свуда у свету* као суштински и незаобилазни задаци савремене школе. Наука је постала непосредна производна снага (а то ће у будућности бити све више и изразитије), па проблеми садржаја образовања добијају не само *општедруштвени већ и глобални карактер.*

Техничко-технолошки развој и систем такмичења и конкуренције присиљавају привреду и индустрију да непосредно траже и проналазе *но́вине* (иновације). Сходно томе и образовање мора да превазилази заостајање и да се прилагођава захтевима, ритму и потребама савременог живота, користећи неке *иновацијске стратегије* које су претходно успешно примењиване у привреди.

Обрзовање се више не може дефинисати као усвајање знања, умења и навика ради прилагођавања појединаца постојећој стварности, већ као процес постојања човека, који посредством различитих искустава учи да исказује самога себе, да свету поставља питања, да развија своје потенцијале и да се непрестано остварује. Човеку је у *свако доба живота* неопходно образовање које све више излази из оквира институција, програма и метода. У таквим условима настава и образовање воде не само ка реконструкцији наставних планова, програма и садржаја већ и ка *битним променама у читавој школској организацији.* Образовање се мора посматрати и као посебно значајан *фактор друштвеног развоја* у правцу савремених тенденција и

схватања – "друштва које учи", што у савременој култури и цивилизацији све више долази до изражаја.

Основна карактеристика новог квалитета образовања представља прелаз од репродуктивног ка *продуктивном* образовању, од статичног ка *динамичном,* од непромењивог ка *оперативном.* Битну карактеристику новог, демократског и савременог образовања представља *квалитет образовања и његова развијајућа функција.*

Неопходно је указати да се у образовању, у условима 21. века, мање инсистира на усвајању специфичних знања а више на *развијању и усавршавању* примењивих интелектуалних способности, као инструмената за стицање знања и умења и њихову *примену.* Учење метода, поступака и техника интелектуалне природе је много ефикасније за стицање специфичних знања, умења и навика. За адекватно разумевање, појединци су више упућени ка познавању *функционалних зависности,* генезе односа ствари, њене формалне структуре, редоследа у низу или склопу услова. За ово, појединац мора да располаже солидно изграђеним системом шема деловања, категорија и хијерархија значења, које може да схвати и примени на основу одређених података.

Наука и технологија су и до сада подржавале развој савремене културе и цивилизације а прошириле су се и на бројне људске активности. Тај развој ће се одвијати и даље, вероватно брже и интензивније, у настојању да се пронађу одговори на фундаментална питања која постоје у савременом свету, *природу живота, природу материје* и *природу универзума.* Овај континуирани раазвој предстаавља покретачку снагу за ефикасну школу и образовање у 21. веку.

У савременом образовању, на почетку овог миленијума, посебну пажњу треба поклонити сазнању и сазнајним поступцима (мишљењу, *разумевању,* општим спретностима, спретностима да се учи и сл.) као и *емоционалној* страни (односима, међусобним комуникацијама, одговорности, самодисциплини). У најопштијем виду, циљ савременог основног образовања састоји се у усвајању *базичних* образовних компетенција које обезбеђују формирање основних навика, учења као и развијања сазнајних и комуникационих способности и стицање осно-ва културе понашања.

Постизање новог и савременог квалитета образовања је нешто што се поставља као превасходно. На друштвеном и државном плану то је његово усаглашавање са савременим животним потребама у развоју земље, а на педагошком плану, то је оријентација образовања не само на усвајање потребних знања оних који уче већ и на ори-

јентацију развоја њихове личности, сазнајних и стваралачких способности.

Неопходно је обезбедити *квалитетно образовање за све* који се обучавају. Ове циљеве посебно истиче програм UNESCA "Образовање за све" (UNESCO World Education Report, "Education for All", UNESCO, 2000). Овај програм има у виду следеће циљеве: да послужи као независно руководство за напредовање појединих земаља и да им помогне да развијају и унапређују своје образовне системе, независно од социјалног положаја грађана, материјалних прихода породице, места живљења и школовања.

Данас се у свету реализује већи број међународних пројеката који треба да обезбеде успешније и квалитетније образовање. Поменућемо најзначајние: TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) и PISA (Programm for International Student Assessment, OECD). У поменутим пројектима се указује на савремене тенденције у утврђивању и оцењивању успешности наставе и на фак-торе као што су: карактеристике ученика и њихових породица, карактеристике образовних установа и образовних процеса, и на разлике у знањима ученика из различитих земаља.

На почетку овог века школа се суочава са великим изазовима које покреће друштво као и потреба развоја деце. Ови притисци су спољашње природе и карактера али ништа мање нису значајни ни они унутрашњег карактера.

Спољашње притиске посебно врше друштвени и економски фактори: социјално-политичке и друштвене промене, економске и еколошке кризе, демократске промене (миграције), пад наталитета и старење друштва, кризе и промене у породици, развој средстава масовних информација као и значајни чиниоци социјализације личности детета.

Међу значајним факторима унутрашњих притисака на школе и образовање посебно се издвајају: обнављање знања о условима развоја деце, неопходност примене нових, савременијих и ефикаснијих техника и технологија образовања, опште незадовољство квалитетом наставе, образовања и васпитања и др.

Све је израженија тенденција напуштања образовања у коме се *свима пружају иста знања, на исти начин и истоветним поступцима* и инсистра се на обезбеђивању *различитих облика и могућности сазнавања и активности* самих ученика. Најрадикалнији преображај метода рада у школи будућности биће индивидуали-

зација наставе, учења и рада, са различитим врстама образовних институција и образовних програма, имајући у виду интересовања, способности и могућности ученика. Ова визија, како сматра Торстон Хусен указује на правац деловања када се све више прелази праг који друштво дели од "индустријске ере", а која је већ увелико освојила школу.

Стручњаци сматрају да се модернизација образовања и његова ефикасност могу остварити применом следећих циљева и принципа: *доступности, квалитета* и *ефикасности.*

Поводом обележавања двадесетогодишњице UNESCA представљен је Извештај "Образовање: Скривена ризница", међународне комисије за образовање у 21. веку, у коме се указује на могућности и значај континуираног и доживотног образовања заснованог на учењу чији је циљ да се: *сазнаје, делује* (практична примена), *живи заједно и стварају умења,* која су неопходна сваком појединцу за пуни развој његових потенцијала. Образовање схваћено на овај начин може обезбедити *обједињени прилаз* школском образовању и његовом квалитету.

Школа будућности, сматрају руски стручњаци који учествују у реализовању UNESCO-vog програма "Школа за све", ослањаће се на идеје хуманистичке психологије и педагогије: хуманизам, отварање према свету који се мења, уважавање сваког узраста, целовитост остваривања могућности детета, уважавање постигнућа претходних етапа развоја, индивидуализацијом и диференцијацијом образовања, стварања услова за развој детета независно од нивоа његове почетне припремљености.

Сама структура школе, организације рада у њој и одговарајуће припремање наставника неће обавезно променити природу и ефикасност образовања, наставе и учења. Због тога циљ није да се реструктуирају само постојеће компоненте које чине школу већ да се школа *трансформише у средину за учење и шире оквире "друштва које учи",* у којој ће и наставници и ученици моћи заједно да развијају своје потенцијале а њене структуре да омогуће и поспешују потребе за учењем као и да подстичу и негују енергију и инвентивност одговарајуће средине.

Литература

1. Aebly, Hans (1966), *Psychologische Didaktik,* Klett.
2. *America 2000,* An Education Strategy. – Sourcebook.
3. Амонашвили, Ш. А.,(1984), *Воспитательная и образовательная функция оценки школьников,* Москва.
4. Богуславский, М. В. (1999), *Россия, Россиская педагогическая. энциклопедия,* Т. 2, Москва.
5. Gudjons, Herbert (1994), *Pedagogija,* Educa, Zagreb.
6. Джуринский, А. Н. (1999), *Развитие образования в современом мире,* "Владос", Москва.
7. Ђорђевић, Јован (1981), *Савремена настава,* Научна књига, Београд.
8. Ђорђевић, Јован (2000), *Реформни педагошки покрети у 20. веку,* Учитељски факултет, Научна књига, Београд.
9. Ђорђевић, Јован (2007), *Формирање и функција наставника у прошлости и у садашњем времену,* Образовање и усавршавање наставника, Учитељски фа культет, Ужице.
10. Ђорђевић, Јован (2007), *Својства наставника и процењивање њиховог рада,* Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
11. *Education for All,* Indicators, Expert Group Meeting, UNESCO, 2001.
12. *European Report on the quality of School Education,* Sixten quality indicators European Commission, Directorate Generale for Education and Culture, May 2000.
13. Котова, С. А., Граничина, О. А., Савинова, Л. Ю. (2007), *Начальное образование в контексте програмы ЮНЕСКО "Образование для всех",* Российское видение, UNESCO, Санкт – Петербург.
14. Kowalski, Stanislav (1974), *Socjologia a wychowania,* Warszawa, PWN.
15. Kums, Filip (1971), *Svetska kriza obrazovawa,* "Glas", Beograd.
16. Миронов, В. К. (1999), *Соединенные штаты Америки,* Росс. педагогическая энциклопедия, Т. 2, Москва.
17. Mijatović, A. (urednik) i dr. (1999), *Osnove suvremene pedagogije,* HPZ, Zagreb.
18. Миочиновић, Љ. (2002), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја,* Институт за педагошка истраживања, Београд.
19. Okoń, Wincenty, *Szkola wspolezesna,* KiW, Warszawa.
20. Пискунова, Е. В. (2007), *Подготовка учителя к обеспечению образования для всех: Опыт России,* UNESCO, Санкт – Петербург.
21. Пискунов, А. И. (1999), *Новое воспитание, Росс. педагогическая энциклопедия,* Т. 2, *Москва.*
22. Пилиповский, В. А. (1993), *Антипедагогика, Росс. педагогическая энциклопедия,* Т. 1, Москва.
23. Пилиповский, В. А. (1993), *Дескулизация, Росс. педагогическая энциклопедия,* Т. 1, Москва.
24. *PISA (Programm for International Student Assossment,* OECD.
25. Piaget, Jean (1971), *Science of Education and the Psychology of the Child*, London.

26. Savićević, Dušan (1982), *Čovjek i doživotno obrazovawe,* Titograd.
27. Solway, David (1941), *Education Lost. Reflections on contenporary Pedagogical Practice,* OISE Press.
28. Soyfer, Valery, *Who Offers Better Education – The USA or Russia?* ISRE Newsletter, Vol. 7/1.
29. Ситаров, В. А., (2004), *Дидактика,* "Academa", Москва.
30. TIMSS 2003/Trends in International Mathematics and Science Study/.
31. The Model for Japanese Educationin in the perspective of the 21.st Century, Central Counsil for Education, July 1996.
32. UNESCO World Education, Report "Education for All", UNESCO, 2000.
33. First Rezults from PISA 2003, Executive Summary, OECD.
34. Flether, P. R. (1985), *Deschooling in the International Encyclopedia of Education,* Pergamon Press, T. III.
35. Xecen, C. J. (1933), *Увод у примењену филозофију,* Београд.

PhD Bosiljka Đorđević, professor

PhD Jovan Đorđević, professor

Belgrade

DISADVANTEGES AND WEAKNESSES OF TRADITIONAL AND MODERN SCHOOL

Abstract: The paper discusses school and education weaknesses and critics from the second half of the 19th century until these days. The authors distinguish three tendencies: the first one is directed to weaknesses noticing, possibilities for their removing and critics through reforms and school critics; the second one was directed to strong attacks against school and its final goal was school abolition (school-deprived society); the third tendency pointed out to the growing impact of school which would provide it with one of the most important places in educational system. The authors point out the numerous social, economic, political and other changes and factors that have influenced criticsm of school organization and results.

The paper points out to critics of numerous theorists and practitioners (pedagogues, psychologists, sociologists, politicians and others), it analyzes the international bodies and organizations (UNESCO, OECD etc.), school weaknesses, the factors that influences them and steps for school modernization. It states the role and importance of movements such as New school and New education, Anti-pedagogics and particulary theories and trends about school-deprived society and it gives concepts of major representatives of the movements. It also points out to modern requirements, tendencies as well as to possibilities of school modernization and bigger overall achievements at the beggining of the 21st century.

Key words: school, weaknesses, critics, changes, modernization.

4. САВРЕМЕНА ШКОЛА

Проф. др Новак Лакета

Научни рад
UDK 37.014.53

ШКОЛА ДАНАС И ТЕНДЕНЦИЈЕ ЊЕНОГ РАЗВОЈА

Апстракт: *Данашња школа одражава карактер данашњег друштва, развија се и мења онако и онолико колико се развија и мења друштвени карактер везан за развој човека као индивидуалног и друштвеног бића. Говорити о физиономији будуће школе је могуће онолико колико је могуће говорити о физиономији будућег друштва. Данашње друштво и данашњу школу је захватио противуречан процес глобализације на међународном нивоу, с једне, и демократизације у оквирима националних заједница, с друге стране. Тако су се и друштво и школа нашли на раскрсници два различита пута, нико поуздано не зна којим ће кренути. Један пут је бескрајно дуг, неизвестан и тежак, то је пут у истинско демократско друштво и њему одговарајућу школу. Други пут је неупоредиво краћи, извеснији и само на први поглед привлачнији, то је пут у привидну демократију засновану на владавини мањине над већином где се већина добровољно потчињава потребама мањине. У таквим околностима се не може говорити о демократском друштву и демократској школи зато што су у функцији стварања привида бољег и хуманијег живота на штету идентитета и слободе појединца и свега онога што човека чини човеком. За истинску демократију школе морају се осигурати бољи услови везани за економске, социјалне, моралне и интелектуалне вредности. У том смислу су постигнути почетни резултати на нивоу елементарног образовања.*

Што се наставе тиче, она већ данас може кренути путем истинске демократизације уколико се буде чврсто држала научних достигнућа.

Кључне речи: *школа, школски систем, настава, друштво, демократија, ученик, наставник*

Уводне напомене

Ни овај научни скуп, као ни сви претходни па и будући научни скупови неће открити неку нову, универзалну истину о школи. Ње једноставно нема, она не постоји, а то што не постоји је немогуће

открити. Према томе, не постоји универзална идеја школе која је толико добра да се за њу може рећи да је једина, најбоља и да боља од ње не постоји нити је уопште може бити. Зато нам није циљ стварање универзалног концепта школе, наш циљ је уграђен у трагање, а не у изналажење, јер трагање може бити и подстицајно и корисно, подстицајно за нека даља истраживања, а корисно за стварање хуманијег концепта школе у неким будућим конкретним, за нас данас, непознатим друштвеним условима. У томе може бити смисао наше активности.

И ако је трагање за идејом универзалне школе, у променљивим друштвеним заједницама и њиховим хетерогеним културама заблуда, она траје, опстаје од прве школе до данас, највише у условима ограничене сазнајне моћи обележене сумњивим резултатима истраживања и великим шансама да се релативизују и претворе у научне заблуде.

И поред тога, наш неуморни и радознали истраживачки дух не посустаје, покушавајући да у свакој етапи друштвеног развоја, па чак и у свакој развијенијој друштвеној заједници тражи формулу савремене школе, с основном намером да је промовише у концепт будуће школе. Ношени тим амбицијама, више или мање реалним или иреалним, истраживачи школе су, како историја школства показује, много и рушили и градили, а најчешће стварали ново од материјала разрушене школе.

На бесконачном путу до идеалне школе једни су стварали да би створено рушили, док су други стварали да би створено усавршавали, да би га бар привидно учинили бољим, племенитијим, савршенијим. У оба приступа се тражила боља школа која се разликује од постојеће. Међутим, и један и други приступ се, на крају, своде на исто, јер се дешавају у конкретним друштвеним заједницама, са конкретним владајућим структурама чији је интерес, кроз векове, остао непромењен; стално су се трудиле да школу ставе у функцију своје афирмације и одржања својих друштвених позиција. И збиља, незнатан је број владајућих структура, било које врсте, које нису имале пресудан утицај на физиономију школе и које су виделе суштинску разлику између ових идеја.

Школа је увек била, јесте и биће интегрални део друштвене заједнице, па је нереално очекивати да буде другачија од ње. Живот друштвене заједнице се рефлектује на живот школе. Друштвени односи, начин производње, уважавање традиције, достигнућа науке у друштву се одражавају на школу и школски живот. Промене у

друштву се одражавају на промене у школи, али и промене у школи се одражавају на друштво.

Интересантно је да је владајућа структура друштва, и ако мањина, готово увек, одређивала карактер школе. Ни данас се, у том погледу, није ништа битније променило, само што се то ради много вештије под велом демократије и условима добровољног потчињавања већине мањини. Шта је то друго осим пут постепеног губљења идентитета већине, неповољан пут развоја и неговања аутентичности и индивидуализма. Најтеже је ако се широке масе доводе у ситуацију да се боре за опстанак и трајање владајуће мањине, такозване друштвене елите, било да је реч о националним или интернационалним елитама. Изузетно су ретки примери у историји људског друштва где се може говорити о истинској владавини већине. Таква друштвена клима, тако организован и прихваћен друштвени живот не допушта стварање и развој нових друштвених околности, нових друштвених услова повољних за стварање хуманијих облика васпитно-образовног рада и нове физиономије школског система и школе чији ће квалитет бити, највећим делом, условљен квалитетом друштвеног живота конкретне друштвене заједнице. Међутим, могуће је говорити о повољним друштвеним условима ако се допушта и подстиче разноврсност и богатство друштвеног живота, који се пропорционално одражава на школски систем и школу.

Данашња школа је резултат историјског развоја који је наметнуо извесне промене под притиском најпречих потреба друштвене заједнице. Многе добре идеје се нису примиле у школи. Школа се никад није у потребној мери сагледавала као целовит проблем, није се сагледавала са становишта потреба ученика и њихових родитеља. Уместо тога су многи појединци и групе настојали да поправљају постојећу школу или да стварају нову, што се битније није одражавало на стварање квалитетније школе.

Идеологија, идеолошка надградња и масовна култура, дају свој печат сваком школском систему и свакој школи. Познато је да се идеологија испољава кроз систем идеја, представа и појмова уграђен у политику неке класе, партије, друштвеног покрета, друштвене групе, на различитим нивоима људског друштва, почев од локалне заједнице до глобалног друштва, а друштвена надградња кроз облике друштвене свести, кроз морал, религију, филозофију, уметност. Идеологија као поглед на свет утврђује конкретне и практичне циљеве и норме везане за уређење друштва и његових сегмената укључујући школу и школски систем, у одређеном временском раздобљу. На

пример, позната је идеологија радничке класе којом се уређује друштво засновано на филозофији марксизма и лењинизма, сличне идеологије живе у савременом свету. Идеологија и масовна култура као њен сегмент имају доста заједничког; и једна и друга хармонизују и улепшавају на свој начин схваћену друштвену стварност. Прикривају стварне друштвене односе тако што у очима његових чланова стварају слику идеалног друштва. Масовна култура делује на свест и осећања људи чији циљ може бити двојак: изградња новог система вредности или очување постојећег. Битно је разоткрити идеолошки карактер масовне културе. Тиме би се, претпостављамо, тражили одговори на многа питања као што су: како је масовна култура успела да заузме тако значајно место у савременим друштвеним збивањима, како је освојила готово све насељене пределе земље, како је успела да привуче и освоји масе, наметне им се као спасоносно решење и развије свест у чијим се оквирима јасно отварају два пута. Први је да се оставе трагови свог постојања, а други тражење излаза у световима релативности и привида, где је истина непожељна и неподношљива. Удаљавање од стварног, реалног живота, значи усмеравање ка новим животним вредностима, значи свеопшту заверу против живота реалности и разноликости, значи ново ропство за човека где се појединачне вредности сажимају у општу формулу без људског идентитета, у безличну вредност коју ће нека невидљива сила лако изнова обликовати у складу са својим потребама. То су околности у којима ће појединац бити спреман да се, у име виших циљева, одрекне свог права и своје слободе. Стваралаштво се подређује производњи и потрошњи, где се људи претварају у бића са употребном вредношћу; духовне потребе се задовољавају јефтиним садржајима. Таква култура се упорно шири и учвршћује, највише посредством средстава јавног информисања, па и насилним путем, наметањем законске регулативе и сл. У свему томе активно учествују многобројне групе и појединци, не бирајући средства и не држећи се научне истине. Ширим слојевима друштва, нарочито ученицима школског узраста, намећу искривљена схватања, веровања и начин понашања. Прекрајају историју, прилагођавају уметност својим потребама, многе људе скромних знања и способности укључују у стварање идеолошког привида. Међутим, када се све скривено разоткрије, када маса постане свесна властитих заблуда, тад је могуће очекивати да се у интернационализму препозна шовинизам, а у демократичности диктат једнообразности. Можда ће се јавити жеља за истинском слободом, културом и демократијом, можда ће се јавити култура окренута унутрашњим човековим световима. Можда ће се, у тим усло-

вима, десити крупне и пожељне промене школског система и школе са становишта хуманог друштва и хумане педагогије.

Проблеми демократизације школе

Поред различитих социјалних, економских, политичких и етничких услова, данашња школа креће путем демократизације. Проблем демократизације школе се све више истиче и актуализује. У томе, са више или мање успеха, учествују различити фактори, научници, стручњаци, политичке странке, синдикати, родитељи ученика, а понајвише националне и међународне политичке снаге, усредсређене на остваривање циљева и задатака своје образовне политике везане за садашњу и будућу школу и њен демократски карактер. У складу са таквом политиком, са таквим виђењем друштвеног прогреса, почињу да делују различите групе и појединци. Таква снага је и „Покрет јавности“ у Француској који окупља и ангажује различите педагошке снаге, од којих су најпознатије: Група за ново васпитање, Кооператива савремене школе, Федерација наставника, Федерација родитеља и ученика јавних школа.

У схватањима суштине демократизације општеобразовне школе постоје два међусобно супротстављена прилаза заснована на две међусобно супротстављене идеје, идеји егалитаризма и идеји антиегалитаризма. Смисао егалитаризма или једнообразности је стицање образовања једнаког за све. Према овом прилазу, деца су једнака од рођења, што по многим, нарочито западним ауторима, представља велику опасност за истинску демократизацију школе. Указујући на негативне последице егалитаризма, у пракси, наглашавају ограничавање развоја најбољих ученика, запостављање најслабијих, а фаворизовање просечних ученика. Оштро критикују концепт формално-јединствене школе већ виђен у пракси социјалистичких земаља и Јапана, зато што је нанео велику штету ученицима, онемогућавајући их да манифестују своје способности. Због тога је таква доктрина образовне политике озбиљно почела да пропада осамдесетих година XX века. Насупрот егалитаристичком концепту школе, јавља се антиегалитаристички концепт, заснован на уважавању индивидуалних карактеристика ученика. Заснива се на вишестепеном образовању као и на идејама плурализма, варијантности и диверсификације општеобразовне школе. Такав прилаз, данас, углавном прихватају најразвијеније земље света и уграђују га у темеље своје образовне политике.

Демократизација не значи егалитаризам или уравниловку, она значи једнакост, једнаке могућности успеха, значи могућност максималног развоја особина сваког појединца. Реч је о једнакости која поштује и развија индивидуалне разлике различитих појединаца, организованих у конструктивну и нијансирану хијерархију, како би задовољили своје разноврсне потребе и потребе друштвене заједнице. Циљ је васпитање слободне личности, индивидуе, плодног и креативног духа корисног, и њој и друштву чије се особине могу перманентно развијати током живота, од рођења па надаље. Заустављати васпитање у доба зрелости и економске самосталности личности значи велику штету и за појединца и за друштво.

Потребно је створити јединствен школски систем адекватан неизмерним разноликостима људских склоности, систем заснован на јасној хуманистичкој филозофији.

Утемељивачи глобализма и глобалне политике у образовању имају визију стварања новог човека, стваралоца нових вредности прилагођених демократском духу глобалног друштва. Наглашавају значај личне слободе, права и солидарности. Истичу да се на тај начин пружа нада појединцу за победу и свој спас, што се постиже путем интелектуалног и моралног васпитања.

Васпитање и школа морају имати ослободилачке претензије и револуционарни карактер у чије темеље се уграђују истинске демократске вредности, јер како би се другачије, новом човеку у новим друштвеним условима пружила нада да бира начин живота, постаје стваралац нових вредности, стреми вишим вредностима, никад се не мири са поразима, нити са ауторитарним шемама живота и вечитим моралним категоријама и принципима.

Демократска слобода у школи се не може остварити без демократизације читавог друштва. То значи да се и друштво и школа морају ослободити страха и нужде. Из друштва и школе ваља изгнати све оно што се назива присиљавањем, што понижава и гаси жељу за мисаоним и моралним уздизањем изнад свега постојећег. Тако схваћена демократска слобода је супротстављена сваком догматизму, без обзира на његове облике и мимикријске претензије да се таји, увлачи под плашт демократије и релативизује истину.

Очигледно је да у друштвеној стварности постоје супротности између истинске и лажне демократије, упаковане у различите и лепо дизајниране политичке, филозофске, социјалне и педагошке доктрине. Демократија се не може изједначавати са политичким веровањем, нарочито не са оном која нам се свакодневно пласира и намеће. Демократија

је истина и као таква може постојати или не постојати. Демократија се не може ничим замагљивати, чак ни идеалима попут племенитости или милосрђа, на пример, она прожима цео живот и све његове сфере. Можда је бит демократије вера у људске вредности и нада да ће се она остварити, у мери која је у датим околностима могућа.

Слобода и солидарност се остварују у условима хармонијског развоја друштва и појединца који се међусобно потпомажу и живе у међусобној зависности. Међусобно сукобљавање појединца и друштва настаје и развија се до ескалације насиља у условима оштре подељености на владајуће и покорене структуре. Сваки тоталитаризам, био он филозофски, социјални, политички, педагошки или њихова комбинација, сатире појединца, па, чак, и оног припадајућег владајућој структури.

Ако се прихвати теза да су васпитање и школа израз друштвених потреба, онда се прихвата и теза да је појединац ограничен само онолико и у оној мери колико се супротставља друштву.

Ако васпитање и школа, по сваку цену, чувају унапред одређене шеме друштвеног живота и рада, онда је такво друштво, по својој економској, социјалној и идеолошкој структури догматско друштво. Међутим, ако друштво има потребу за животом, има и потребу за превазилажењем самога себе, да поприма знатно другачији карактер који допушта појединцу да остварује своје идеале у слободи и на оригиналан начин. То је предуслов да васпитање и школа испуне своју друштвену улогу.

Садашња и будућа школа треба да развија демократски дух, снажан и јак, отпоран на све притиске, идеолошке варке, уцене, предрасуде, страхове и препреке што их вешто потурају догматске силе. Демократски дух не трпи ограничења ни дефинитивна решења, нити било шта друго што би се могло назвати апсолутним на подручју морала, социјалне правде, естетике, економије... Истинска демократска мисао је независна мисао, њоме се доводи у питање све што је укорењено у наше навике, она тражи нови простор за битно другачији начин деловања. Очигледно, ради се о два различита и међусобно супротстављена погледа на живот и рад школе; то су ауторитарни и демократски поглед. Ауторитарни концепт задовољство тражи и проналази у миру и лепоти раније дефинисаних вредности, а демократски у активности и стваралаштву. Савремена и будућа школа немају други пут осим демократског пута.

Прихватајући антиегалитаристичку идеју, Јапанац Јоширо Канемац истиче и образлаже тезу да сваки образовни систем мора испуњавати две основне функције: то су образовање у ужем смислу

и социјално образовање. Образовање у ужем смислу обухвата стицање знања, умења и формирање карактера, а односи се једнако на све ученике елементарне школе. Социјално образовање се односи на расподелу ученика у различите професионалне и друштвене слојеве. Савремена и будућа школа, према овом аутору, треба да испуни обе функције и задатке демократског образовања. Многе његове идеје су нашле своје место у концепту глобалне политике у образовању и њој одговарајуће школе.

Професор Такеда Масанао са Хокаида, на занимљив и прилично уверљив начин, разјашњава појам *демократска школа* чију суштину сагледава у једнакости права свих чланова друштва на образовање, без обзира на пол, националну, верску, расну или било коју другу припадност.

Са становишта глобалне стратешке политике у образовању, у важне црте демократизације школе спадају децентрализација школског система, могућност наставка школовања после завршеног сваког степена образовања и право ученика и родитеља на избор школске институције. У тежњи за бржом и ефектнијом демократизацијом школе европског простора означавају стратегију свога деловања исказујући је кроз неколико идеја водиља обавезних за јединствену политику европских земаља. Ради се о ликвидацији монопола државе у образовању, децентрализацији управљања школом, о учешћу локалних власти у управљању школом, самосталности школе у одређивању смера своје делатности, о преласку на систем сарадње у педагошким односима. Нема сумње да су ове идеје значајне за унапређивање рада школе, али се не могу сматрати суштином њене демократизације, без обзира на све модерне форме и наоко пријатна паковања, зато што се све своди на варљиве варијанте учешћа грађана у управљању школом које се строго спроводи у оквирима зацртане образовне политике и зато што се активност ученика и његов развој потискују у други план.

Право на образовање

Право на образовање је важно питање савремене и будуће школе. То је уједно и један од најважнијих проблема демократизације школе. Гаранција права на образовање односи се на учешће у школском животу и раду, на стицање квалитетних знања и укупан развој ученика. То је део образовне политике коју, у садашњој и будућој школи, треба спроводити енергичније.

Реализација права на образовање је отворен проблем, многи ученици су, услед социјалних разлика ограничени, немају могућност развоја властитих потенцијала. Многи научници попут Колемана и Ценкса (САД), Дагласа (Енглеска), Перна и Гонверса (Шведска) скрећу пажњу стручне и научне јавности на узајамну повезаност школског успеха и професионално-социјалног статуса родитеља ученика. Али, сви не мисле тако, Италијани Чекини и Тонучи узрок неуспеха ученика и заостајање у интелектуалном развоју не налазе у одређеном социјалном слоју, већ у недостатку социјалног општења и недостатку родитељске љубави и пажње.

Без обзира на различита мишљења, многи ученици, данас, немају могућност да стекну солидно образовање. Нарочито су оштећена деца из сиромашних породица. Према томе, социјални положај ученика и квалитетно образовање и даље остају отворен проблем савременог друштва и школе. У условима економске блокаде, ратних дејстава и социо-економске кризе, каква је виђена крајем XX века и на нашим просторима, стицање квалитетног образовања нагло се погоршава. Социо-економска криза се рефлектује и на младе са солидним образовањем, јер им се не пружа шанса да искажу своје способности на пословима за које су квалификовани. Тако млади, уместо еманципације и укључивања у друштвени живот, доспевају на периферију друштвеног живота и даље у бесперспективност и дезоријентацију.

Данас постоје противуречности између релативног демократизма школе и социјалних фактора образовања. За разлику од наше, економски осиромашене земље и њој сличних земаља, високо развијене земље, високог животног стандарда, омогућавају младима који нису из било којих разлога стекли елементарно опште и ужестручно образовање, да се школују изван система традиционалног образовања. То су, на пример, 500 убрзаних школа у САД, школе за децу избеглица у Израелу, школе за децу имиграната у Холандији, Шпанији, Француској...

Занимљиво је да се у већини развијених и неразвијених земаља законом гарантује право на бесплатно елементарно образовање. Што се тиче наше бивше земље, социјалистичке Југославије, основно, средње, више и високо образовање било је бесплатно за све грађане.

Право на обавезно опште образовање остварује се у различитим земљама света на различите начине, зависно од различитих фактора, а понајвише од економске снаге земље, друштвене традиције, политичких прилика и односа према човеку, његовом раду и

његовом животу. Ради илустрације наводимо неколико система општег образовања у свету.

Школовање у јавним школама САД траје до 16 година; оно је бесплатно, али није обавезно. Деца се уписују у школу са навршених 6 година живота. Најпре похађају основну, односно елементарну школу, 6 разреда, а потом се уписују у средњу двостепену школу – млађу средњу школу, од 7. до 9. разреда и старију средњу школу од 10. до 12. разреда.

И у Енглеској постоји систем бесплатног општег образовања, којим се обухватају сва деца од 5 до 16 година. Време обавезног образовања подељено је на четири периода: први од 5 до 7 година, други од 7 до 11 година, трећи од 11 до 14 година и четврти од 14 до 16 година. Основно образовање обухвата прва два периода где све предмете предаје један учитељ. Часови трају од 15 до 45 минута. Школовање у општеобразовној школи траје 13 година, од којих је 11 обавезно. Са навршених 14 година ученици имају право да упишу професионалне школе, а после 16 година да наставе школовање или се запошљавају.

Немачка гарантује свима бесплатно, али и обавезно деветогодишње школовање у јавним школама. Школовање деце почиње са 6 година, а систем образовања после почетног (од првог до четвртог разреда) има тростепену структуру: *основну школу*, *реално училиште* и *гимназију*. Основна школа (од 5. до 10. разреда) омогућује ученицима да стекну непотпуно опште образовање, а после тога и професионално образовање. У реалном училишту (од 5. до 10. или 7. до 10. разреда) ученици стичу непотпуно опште образовање професионално-практичног смера. По завршетку реалног училишта ученици имају право да се упишу у средње, а потом у више професионално-техничке образовне институције. У гимназији (од 5. до 13. или од 7. до 13. разреда) стиче се потпуно средње образовање и право уписа на универзитет. Значи, после почетне, елементарне школе (од 1. до 4. разреда) ученици могу да наставе школовање у једној од наведених школа које се међусобно разликују по циљевима, намени и нивоу општег образовања.

Француска има обавезно десетогодишње образовање за децу од 6 до 16 година. Почетна школа у овој земљи траје 5 година; после ње се наставља образовање у два циклуса – четворогодишњи колеџ и лицеј у трајању од од 2 до 3 године и потпуно средње образовање са три типа школе – *општеобразовни лицеј*, *технички лицеј* и *професионални лицеј*.

Законом Јапана предвиђено је бесплатно и обавезно деветогодишње образовање. Опште образовање почиње са 6 година и оства-

рује се по моделу 6 + 3 + 3: шестогодишњу основну школу – *чогако*, трогодишњу млађу средњу школу – *чугако* и трогодишњу старију средњу школу – *котогако*. Трогодишња млађа средња школа је обавезна, не плаћа се и уписује се без пријемног испита, док је старија трогодишња средња школа необавезна, плаћа се и приликом уписа се полаже пријемни испит.

Свим грађанима Русије је доступно и обавезно тростепено опште образовање. Остварује се бесплатно у државним школама по националним стандардима. Почетна школа траје 3 до 4 године, школа за основно образовање траје 5 до 6 година и потпуна средња школа 1 до 2 године. Деца се уписују у први разред почетне школе са 6 и 7 година живота.

У Србији је обавезно и бесплатно основно образовање. Средње образовање је бесплатно, али није обавезно. Оба нивоа образовања се остварују у државним школама по јединственим стандардима. Основна школа има разредну (од 1. до 4. разреда) и предметну наставу (од 5. до 8. разреда). По завршетку основне школе ученици уписују једну од средњих школа, у трогодишњем или четворогодишњем трајању.

Иако већина земаља у свету гарантује бесплатно елементарно образовање, оно ипак није потпуно бесплатно, родитељи и даље издвајају знатна новчана средства за уџбенике, екскурзије, излете, школски прибор, ђачку ужину, рекреативну наставу, спортске активности.

У економски развијеним земљама безмало свака породица може да плати школовање своје деце у вишој средњој школи, али таквих земаља у свету нема много. У неразвијеним земљама родитељи нису у стању да плате ни приватне часове својој деци како би, на тај начин, надокнадили недостатке масовног образовања. Друштвена заједница, ма како се она звала, мора нешто учинити, мора помоћи родитељима да плате образовне услуге.

Економско-социјална сигурност ученика је важан сегмент сваке школе. Изузетно је важна сигурност од економског притиска било какве врсте и то свих ученика јер сигурност детета произилази из економске сигурности породице. Економска несигурност деградира активност и идеал детета, усмерена је против његовог истинског достојанства. Стална претња коју несигурност производи условљава да сигурност постаје основни па и искључиви животни циљ. Сигурност треба да буде један, а не једини услов потпуног живота.

У новије време школа је све више у служби економског живота, а све мање у служби човека. Диплома постаје све важнија зато што се

помоћу ње стиже на сигурније и заштићеније место. Највише је оних којима је основни циљ зарада, бољи положај, успех у животу. Развија се општа борба за социо-економско уточиште, заштиту од свих опасности у друштвеном животу. Најкраће, јача борба за живот, а жеља за уздизањем се своди на материјалну добит која може да осигура потребан мир. То се неповољно одражава на развој демократског духа утемељеног на општељудским вредностима као што су узајамна помоћ, сарадња, разумевање. Деградира се истинска култура без које нема благодети, среће и задовољства; нема остваривања људске природе.

Данашња школа ради у друштву запљуснутом великим талласом несигурности. Из дана у дан се повећава број незапослених и сиромашних људи. У таквим околностима се не може говорити о хуманој школи и хуманом васпитању, а управо се о томе највише говори кроз демагошке пароле и празна обећања зачињена испразном реториком. У том стилу се говори о достојанству човека, о људској природи, слободи, праву и демократији.

Мало се ко данас пита колико страх од несигурности деморализује породицу оптерећену егзистенцијом, колико умањује амбиције деце, колико се људско биће одвлачи од правих циљева и расипа енергију. Интерес породице се усмерава у другом правцу; она све мање размишља о суштинским проблемима развоја детета. Најједноставније је и најлакше за све окривити школу, рећи да је застарела, старомодна и неспособна да реши озбиљне проблеме који су више последица друштвено-економских околности него рада школе јер она не живи животом независним од свог окружења.

Решавање економске несигурности кроз разноврсне потезе и стратегије као што су измене наставних планова и програма, метода, поступака рада и сл., многи истраживачи називају апстрактним или лажним академизмом. Економска сигурност се не може постићи кроз продуктивност чији је циљ учинак и профит. Она се може постићи само ако је продуктивност остварена у корист читаве заједнице. Тада се може говорити о демократској школи, демократском васпитању и хуманој култури. Непожељно је давање милостиње сиромашнима било које врсте – то су поступци и смицалице које свако здраво друштво осуђује. Зашто то чинити ако сваки ученик има право на оптималне услове за развој. Свако праведно друштво, својом здравом политиком не прихвата концепт доброчинства у којем се даватељ промовише у супериорну, а прималац у понижену личност. Не каже народ случајно да је рука која даје увек изнад руке која прима.

Све је више ученика са приметним поремећајима карактера, видном неуравнотеженошћу, психолошком неприлагођеношћу и менталним сметњама свих врста. Развој многих ученика је оптерећен емотивним тешкоћама и сметњама изазваним усложњавањем друштвеног и индивидуалног живота, где друштвени односи постају и сложенији и тежи. Све су већи и чешћи афективни и карактерни поремећаји изазвани грешкама и недостацима средине. Неки досежу забрињавајуће размере, а последица су општих друштвених односа, сукоба и неслагања у породици, нетрпељивости између деце.

Познато је да социјалне препреке заустављају развој великог броја ученика; све више ученика остаје пред вратима средње школе, а о факултету и да не говоримо. Треба одбацити као заблуду ривалитет између школе и привреде у искоришћавању деце, школа не може директно припремати ученике за привреду. Школа и привреда би морале да имају исти циљ у развоју демократског грађанина.

Лако је рећи да школа мора бити бесплатна на свим нивоима образовања, али то није лако остварити. Па и ако би се тако нешто обистинило, ни то не би било довољно да се оствари једнакост школовања. Економска сигурност породице је далеки идеал, економски слабе породице и поред великих одрицања и жртвовања за своју децу, нису у могућности да створе оптималне услове за њихов развој. Из тих разлога треба омогућити деци да се после 15, односно 16 година живота могу укључити у неке облике образовања. Неће бити нимало лако садашњим и будућим родитељима да се ослободе дилеме између будућности детета и свакодневне бриге за подизањем животног стандарда. Због тога је садашња организација школе развучена између економских мотива која доводи дете у незавидан положај и његовог слободног развоја. Илузорна су очекивања да ће се педагошки циљеви остварити, ма колико били велики и узвишени, без повољних економских услова.

Школа и школски систем

После Другог светског рата, познаваоци школе и школских проблема су поставили питање образовног система и дошли до закључка да би у свакој земљи света образовни систем морао бити целовит, добро структуриран и флексибилан, гибак. Чврсто повезана и еластична целина, умногоме, омогућује индивидуални развој појединца. Реч је о тежњи формирања човека у целовитости његовог бића и озбиљнијим покушајима да се васпитање у школи ставља у

функцију развоја ученика заснованог на његовим потребама и могућностима. Реч је о васпитању које, ни у чему, не ограничава развој ученика, па чак ни онда кад су унапред дефинисани циљеви и задаци васпитања, тражи се непрекидан развој, од рођења па надаље. Нема сумње да су идеје и тежње хумане и племените, нема сумње да неће бити пројектоване у готово свим школским системима и школама већине земаља света, али има оправдања за сумњу да ће се у свим земљама стварати услови за њихову реализацију.

У другој половини XX и почетком XXI века су се десиле крупне промене у систему образовања и у школи. Нарочито се изменио систем општег образовања. У многим земљама је продужено трајање обавезног бесплатног школовања, уведен је прелазни степен између основне школе и потпуне средње школе. По завршетку основне школе и непотпуног средњег образовања, многи ученици имају могућност да наставе школовање у три основна школска смера: потпуна општеобразовна школа, средња школа и професионалне школе. Потпуна општеобразовна школа је у функцији теоријских припрема за студиј на универзитету, средња школа припрема ученике за студиј на техничким високим школама, док професионалне школе складно свом профилу, припремају ученике за професионалну делатност.

Поред државних школа све више простора заузимају приватне школе чије се школовање плаћа. Неке од њих су веома привилеговане и скупе, као пример могу послужити: *Јавне школе* у Енглеској, *Независне школе* у Америци, *Премијер школе* у Русији. На размеђи XX и XXI века велики број ученика у приватним школама се није битније мењао у односу на ранији стогодишњи период. Од укупне популације ученика приватну школу у САД похађа 11% ученика, у Енглеској 6%, Немачкој 10%, Француској 15%, у Јапану 28%. Треба рећи да се постепено повећава број ученика у приватним школама бивших социјалистичких држава. На пример, у Русији приватну школу похађа око 1% ученика.

У различитим земљама света постоји различит однос државе према приватним школама. У Енглеској, Русији и Јапану, на пример, држава им не придаје неки велики значај, док у САД и Француској приватне школе имају исти статус приликом добијања субвенција, као државне школе. Већина приватних школа на Западу припада различитим црквама. У Русији и Јапану их оснивају лаичка лица и компаније.

У већини земаља света јавне школе су одвојене од цркве и религије. За илустрацију могу послужити САД, Француска, Јапан, Русија. Изучавање веронауке је приватна ствар грађана. За разлику

од ових земаља, у Енглеској и Немачкој религија је укључена у стандардне програме општег образовања.

Ни данас не постоји јединствен школски систем ни јединствена школа, постоји више паралелних система односно школа. Занимљиво је да школски системи и школе имају мало заједничког што је конкретно, стварно. Више су „повезане“ апстрактним, нестварним везама које се настоје промовисати у објективну стварност. Све суштинске промене и новине у систему виде се као велика опасност за декомпозицију постојећег стања зато се још енергичније и упорније штите већ успостављене вредности. Зато је најбољи пример средња школа и покушај да се заустави процес њене истинске демократизације, под изговором да ће се у школу увући уравниловка, да ће се десити најезда маса у већ успостављен и уређен систем средње школе, да ће све то довести до снижавања квалитета знања. Тако замишљена средња школа, намењена одређеном друштвеном слоју је нехумана, за развој друштва штетна и неодржива у условима кад култура постаје све приступачнија ширим народним масама.

Садашња основна школа настоји да пружи, свој деци, елементарне основе културе потребне сваком људском бићу наше цивилизације. Омогућује стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности, припремање за живот и даље опште и стручно образовање. Основна школа доприноси развоју свести о себи и својој околини, развоју потребе очувања здравља и заштите природне и друштвене средине, развоју етичких својстава личности, развоју културе и хуманих међуљудских односа, неговању и очувању културног наслеђа и рационалнијем коришћењу слободног времена.

Сви чланови друштвене заједнице, без обзира на то чиме ће се бавити у будућности, морају поседовати одређена знања, навике, технике, поступке, развијено мишљење. У том смислу се највише истиче значај: матерњег језика, математике, ручног рада, хигијене, природе и друштва, спорта, здравог начина живота.

Васпитно-образовни садржаји су засновани на тековинама природних и друштвених наука и користе се као пут стварања нових материјалних и духовних вредности. Овоме треба додати програме везане за изучавање друштвене средине, мисли се на припремање младих за породични и друштвени живот.

Средња школа има циљ стицање општих и стручних знања и способности неопходних за даље школовање и рад. Свој рад темељи на достигнућима науке, технологије, културе и уметности. Значајан је чинилац развоја и афирмације ученика.

Школа другог ступња би, по многим схватањима доминантним у Енглеској, имала два циклуса. То су циклус посматрања и оријентације и циклус искоришћења. Први циклус се односи на упознавање ученика, на откривање њихових склоности и могућности. Други циклус омогућава максимално искоришћавање откривених оријентација. У оба циклуса је, у погледу програмске структуре, заступљена заједничка основа сачињена од темељних научних дисциплина и већи број изборних и факултативних предмета. Уместо раније одвојености и супротстављања наставни предмети се стављају у функцију хумане синтезе.

Многи мисле да је оправдано да различити типови школа имају заједничка језгра, што је већ виђено у нашој школи, и да њихова организација не буде крута и унапред одређена. Права специјализација може наступити тек после осамнаесте године живота. Претпоставља се да би се знатан број ученика, после завршеног оријентационог циклуса, осећао неспособним да настави школовање у другом циклусу. За такве ученике треба стварати посебне услове како би на најбољи начин задовољили своје потребе, за њих се, почев од петнаесте године, језгро општих предмета битно смањује, да би се више пажње посветило изучавању заната. Чини се да је, у овом случају, умесно поставити питање: Колико ће се ови ученици користити у економске сврхе и колико ће изучавање заната бити прилика за потпуни развој појединца. Не би било хумано затварати врата онима који се покажу способним за наставак школовања на вишем нивоу. После другог степена је универзитетско образовање, отворено свима према индивидуалним способностима и склоностима, где се остварују два основна задатка: научно-истраживачки рад и ширење науке и културе.

Данас су, у свету, на делу бројни концепти и варијанте школе, међу њима посебну пажњу привлаче алтернативне школе. Циљ је да буду алтернатива државним, јавним школама. У том смислу истичу бројне и разноврсне захтеве као на пример: учење без школе, школа без зидова, слободна деца, школа коју су основали ученици, отворена школа, дечја република, школа у кварту... Међу заступницима рашколовавања су: радикални заступници укидања школе, присталице алтернативних путева, присталице стварања центара за учење, присталице замењивања школе средствима масовних комуникација. Јавља се мноштво радикалистичких (коренитих) тежњи и захтева за реформом школе. Анархолиберално тежње су усмерене на остваривање слободе у стању безвлашћа, нереда, хаоса у друштву. Неки траже алтернативну школу, у нечему, сличну постојећој школи, разрађује се идеја о школи слободе,

стварају се облици образовања ближи животу. Алтернативне школе се јављају у формама неформалног образовања. Највише говоре, што постаје опште правило, о измењеном свету који се мења.

Постоји велика разлика између алтернативне школе и отворене школе. Отворене школе су настале као реакција на затворену школу. Отворене школе теже за интеграцијом са локалним окружењем, отворене су стално за све, отворене су за нове функције, за нове и необичне садржаје, за нове педагошке стратегије, за спољашње облике вредновања рада ученика и наставника.

Крајем XX века Јапанци су тражили модел школе за XXI век и видели га у концепту: „Отворене школе за јавност“. Позивају се сви чланови друштвене заједнице да учествују у реализацији школског програма, да учествују у управљању школом. Истиче се захтев за редукцијом и преиспитивањем функције постојеће школе, тражи се увођење петодневне радне недеље у основној и средњој школи, тражи се равноправнији однос између формалног и неформалног образовања.

Подваријанта алтернативне школе су слободне школе, школе супротстављене ауторитаризму постојеће школе, школе наводно ослобођене сваке доминације било каквог ауторитета, тоталитарне државне власти, једностраног утицаја идеологије, цркве. Нагласак је на активности ученика и његовом развоју кроз индивидуални рад. Очигледно је да се овај концепт школе темељи на основним поставкама јаснопољанске школе Лава Николајевича Толстоја, успут речено, намењене сељачкој деци и сиротињи, где се, на посебан начин стиче елементарно знање. Школа је ослобођена распореда часова, ученици се слободно крећу у учионици и слободно комуницирају. Овакав начин рада се и данас подстиче у Енглеској и САД под називом *отворена учионица*.

Флексибилне школе се заснивају на идеји индивидуалне одговорности у доношењу одлука и задовољавању индивидуалних потреба кроз различите активности. Школски програм се проширује додатним садржајима, један дан у недељи се посвећује ваншколским активностима. Размишљајући о променама у средњем образовању код нас, проф. Петар Мандић, наводи као добар пример флексибилну школу у Шведској, доводећи је у везу са школом *отвореног плана*. Школа отвореног плана и флексибилна школа више се односе на педагошки стил рада него на оригиналан тип школе. Појавиле су се крајем XX века, највише у Енглеској, САД и Шведској. Пажња се посвећује образовању у руралним срединама с основном намером да помогне младима из социјално угрожених породица и из културно

неразвијених средина. Уводе се разне врсте и нивои компензационих програма и разни облици дописног и допунског школовања.

Школа као животна заједница заснива се на идеји васпитања у духу заједнице, ради се на богаћењу и оплемењивању унутрашњег друштвеног живота ученика. Циљ је стварање новог, живог социјалног механизма који васпитно делује на ученике, изградња богатих интерперсоналних односа, креативне комуникације и квалитетније поучавање и учење. Међутим, није лако постићи преображај школе у активну животну заједницу. То је могуће постићи: у бољем школском амбијенту, амбијенту оплемењеном за учење, бољој педагошкој клими, бољим материјално-техничким условима рада, помоћу нових улога наставника, отварањем школе према локалној друштвеној средини. На тај начин школа и учење враћају своју исконску функцију, постају пратилац и покретач заједничког живота. Синтеза школе рада и животне заједнице супротставља се разредно-часовном систему. Инсистира се на самосталном раду, развоју стваралачких потенцијала, развоју самосталног, слободног и одговорног понашања. Такође се инсистира на самоваспитању, међусобној комуникацији свих учесника васпитно-образовног рада. Рад је организован у групама, по узору на Јена План П. Петерзена мада овај план има озбиљне недостатке: нема наставне програме, нема систематизације наставног градива, не постоје стандарди знања.

Тежње у развоју школе и школског система

У свим преокретима и турбуленцијама друштва, школа и школски систем преживљавају озбиљну кризу. Јављају се оштра критика и захтев за радикалном реформом, дешава се немилосрдан судар старог и новог, традиционалног и будућег што снажно потреса школу и њен целокупан живот.

Данас се, у условима транзиције друштва, критички процењују темељи и детерминанте школског система; све се подвргава критици, и друштвена заједница, и друштвено-политичко уређење, карактер људског рада, културно-уметнички развој, друштвена традиција, однос појединца и друштва, педагошко деловање у школи.

Сви реформни покушаји су претежно имали и имају своје утемељење у променама друштвено-економских односа. Најгоре је решење ако се реформа претвори у утопију, јер оставља катастрофалне последице на школу и школски систем. Тад се не постиже ништа добро, разара се постојећи школски систем и изазива криза

школе. Реформе у образовању најчешће покрећу појединци (филозофи, педагози, социолози, политичари...), различите партије, револуционарни покрети и друштвене институције. Остварују се помоћу различитих пројеката, програма и препорука, али најуспешније помоћу резултата истраживања организованих друштвених институција. Међутим, проблем постаје озбиљнији, ако већина друштвене заједнице устане против промена, ако се труди да очува постојеће стање и ако то чине држава и школа. Тад се мало ко усуђује да каже истину, да на светлост дана изнесе скривене жеље мањине која контролише већину, да разоткрије њихову потребу за очувањем свог друштвеног положаја и да уздрма застарелу школу.

У том контексту се расправља о традиционалној школи и традиционалном васпитању, највише се износе научно непотврђене оцене о традиционалној школи и њеним вредностима. Приписује јој се да преноси готова знања, прихваћене истине, да шематизује мишљење ученика и да се силом, снагом ауторитета наставника натурају друштвене вредности. Традиционалној школи се замера што вредности нису резултат личног промишљања и трагања ученика и што их ствара, прихвата и намеће, младој генерацији, нико други до друштвена заједница. Начин усвајања знања и развоја ученика се назива догматским, а начин рада у настави вербалним уз доминацију фронталног рада. Каже се да је одвојена од живота, да је интерес појединца подређен колективном интересу. Доказују да је право васпитање, ипак, намењено мањини заједнице за елиту, што је већ виђено у историји друштвеног развоја, шта је друго Платонов *златни човек*, Аристотелов *слободан човек*, *клерик* Средњег века, *хуманиста* или *честит човек* XVII и XVIII века, *грађанин* или *интелектуалац* XIX века. Може ли нешто друго бити демократа XXI века?

Нема сумње, ова нас филозофија није напустила; она живи и данас, само што мења своје облике и што у измењеним формама, утиче на организацију школе, одређује њен васпитни статус. И у садашњој школи се рефлектују карактеристике конкретног друштва.

Општа филозофија васпитања, у већини развијених земаља је слична, везана је за очување властитих интереса друштва које је све теже бранити. Стога се школа све више користи у те сврхе; циљеви рада школе су, на свим нивоима школовања сагласни тим интересима. Основно, елементарно образовање се више бави васпитним, него образовним проблемима. Елементарно образовање је, гледано историјски, одавно намењено најнижим слојевима друштва, чије се

амбиције морају ставити под контролу и ограничити; у противном се може изазвати неред и нестабилност у друштву.

У резолуцијама, препорукама и декларацијама УНЕСКО-а и Европског савета о основном и професионалном образовању, најчешће се истичу следећи задаци школе: усвајање општеобразовних и професионалних знања, вештина и навика; развој индивидуалних потенцијала, увођење ученика у стратегију сазнавања развоја способности за сарадњу са другима; васпитање за живот и рад у демократском друштву; неговање и развој националног и културног идентитета; оспособљавање за образовање и самообразовање; оспособљавање за разумевање и прихватање промена; развијање свести и потреба за очувањем здравља; васпитање за међународно разумевање, мир, сарадњу, слободу и права човека; усвајање моралних вредности. Усвајање општих и професионалних знања је основа развоја способности и других особина личности. Развој индивидуалних потенцијала подразумева развој креативности, истраживачког духа и критичности. Увођење ученика у стратегије сазнавања значи увођење у културу интелектуалног рада и развој операција логичког мишљења. Развој способности за успешну сарадњу са другима подразумева, развој конструктивне сарадње, уважавање различитих становишта и различитих интереса, културни дијалог, уважавање и поштовање свог и туђег мишљења. Неговање и развој националног и културног идентитета се односи на разумевање традиције и стварање нових вредности. Оспособљавање за разумевање и прихватање промена значи прилагођавање на нове услове и креативно понашање. Развијање свести и потреба за очувањем здравља обухвата очување животне средине и здравствено-економску културу. Што се тиче моралности и грађанског васпитања, наглашава се: хуманост, истинољубивост, солидарност, патриотизам, одговорност, поштовање заједничких норми. Васпитање за међународно разумевање, мир, сарадњу, право и слободу човека значи разумевање и поштовање националних и културних специфичности других народа и људи.

У последње време, у школској теорији и пракси се остварује идеја европског образовања чија се суштина исказује кроз политичку и образовну стратегију земаља Европске уније. Све се одвија према резолуцији познатој под називом *Европска димензија образовања*, у чијем су оквиру формулисани циљеви образовања у европским земљама. Наглашавају се посебно: европски циљ образовања, међусобно зближавање европских народа и њихово повезивање на новим основама, прихватање европског идентитета, развијање осећања припад-

ности светској заједници. Тражи се припремање младих за главне изазове европског друштва, за рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи, за очување заједничког културног наслеђа и испуњавање грађанске одговорности. У складу с тим Жак Делор указује на значај школе у решавању противуречности између глобалних и локалних проблема, универзалног и индивидуалног, традиционалног и савременог, између дугорочних и краткорочних циљева, између развоја знања и ограничених људских способности, између вредности материјалног и духовног света, између потреба за такмичењем и једнаких шанси за све.

Почетком XXI века школа Србије се трансформише у демократску школу. То се дешава у веома сложеним друштвено-политичким и економским околностима, у време увођења вишестраначке парламентарне демократије и великих промена у свим сферама друштва. Промене у школи се, претежно, односе на измену законске регулативе у образовању, редефинисање циљева и задатака васпитно-образовног рада, на делимичне измене наставног плана и програма, на начин управљања образовањем и школом. Редефинисање циљева васпитања се односи на напуштање социјалистичког васпитног идеала и његових вредности. Истиче се потреба за васпитно-образовним радом усклађеним са тенденцијом глобализације укупних друштвених кретања и односа у мултикултуралном друштву и његовим вредностима. Међутим, циљеви и задаци васпитања у основној и средњој школи нису битније промењени.

Логично је да промене у школи буду део ширих друштвених промена. Немогуће је да друштво иде једним, а школа другим путем. Такође је логично да се, у складу са таквим променама, траже бољи педагошки услови рада, повољнија педагошка клима коју је могуће остварити у условима истинске демократизације, децентрализације и диверсификације образовног система и школе као саставног његовог дела. Према томе, нису могуће промене изван друштвених токова и изван оквира дефинисаних циљева образовања и васпитања. Недопустиво је да се проблем демократизације друштва и демократизације школе релативизују и тумаче искључиво према идеолошким схватањима и потребама и да се у складу с њима процењују вредности образовног система и школе. У таквим околностима се немилосрдно насрће на истинске демократске вредности и школе и друштва. Први су на удару наставни планови и програми, обавља се ненаучна реконструкција наставних планова, и даље, кроз њихову искривљену конкретизацију, скраћивање научних садржаја у корист

идеолошки обојеног градива. Врши се снажан притисак на наставнике, критикује се њихов начин рада, ставља им се на терет да су творци ауторитарне климе у одељењу, да су им ученици неактивни, преоптерећени и да су им знања застарела и неквалитетна. Наставницима се замера да користе застарелу образовну технологију и да не уводе иновације у свој рад. Да би се наметнуо нови идеолошки концепт, неминовно се разара стари, до краја, под окриљем великих људских идеала као што су слобода, правда, једнакост, демократија, мултикултуралност. Тако се прикрива потреба целовитог развоја сваког појединца. Прилично су, на пример, неуверљиве оцене и тумачења квалитета знања ученика у нашој школи, заснована у великој мери на теоријском мишљењу, а преувеличавају се знања ученика неких других земаља, заснована на практичном мишљењу, само зато да би се развила теза да је наша школа слабија и да се ослободи простор за нову идеологију. Међутим, и раније и данас, сваки грађанин Србије има могућност, да под једнаким условима стиче основно образовање. Посебна се пажња посвећује националним мањинама које имају право образовања на матерњем језику. Средње образовање није обавезно, али је и даље за све бесплатно и свима доступно. За децу са тешкоћама у развоју одавно постоје специјалне школе и специјална одељења у оквиру школе. Бољи ученици се додатно стимулишу у оквиру редовне наставе и ван ње, омогућава им се да похађају додатну наставу, учествују на различитим такмичењима, у раду различитих интересних група, да похађају специјализоване школе као што су: филолошке и математичке гимназије, уметничке школе и сл., омогућује им се да на правом месту и на прави начин развијају свој таленат и умеће.

У нашој школи, и основној и средњој, раде професионалци, наставници са претежно завршеним одговарајућим наставничким факултетом. Они теже прихватају идеализован концепт образовања и наставе, нарочито ако је исувише одвојен од њихових погледа на ученика и његов развој, ако је удаљен од њихових схватања законитости развоја ученика, законитости наставног процеса и законитости процеса учења. Вероватно је то један од разлога што се формира паралелан систем професионалног развоја наставника, што се наставници усавршавају изван својих матичних факултета и што њихову делатност, у том погледу, преузимају друге интересне најчешће нестручне организације и групе.

Промене у школама Србије, данас, се покушавају остварити у три фазе. Прва фаза се односи на демократизацију и децентрали-

зацију образовања, на усавршавање наставника и на квалитет васпитно-образовног рада, друга фаза се односи на промене васпитно-образовног рада у целини, на померање тежишта образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе, трећа фаза се односи на проблем образовања националних мањина и деце са посебним потребама. Тако се наша школа нашла на вратима привидне демократизације.

Школски предмети се деле на основне, обавезне, изборне и факултативне. Међу новим изборним предметима су верска настава и грађанско васпитање. Могућност да организују верску наставу добиле су цркве и верске заједнице. Школа има јединствене циљеве, исходе и алтернативне уџбенике.

Данас се као и пре три века расправља о савременој и традиционалној школи с тим што су услови рада школе, данас, битно другачији. Данас се говори да традиционалну структуру школе чине настава, ваннаставне активности и културно-јавна делатност, док у организациону структуру савремене школе спадају: настава, специјални и корективни васпитно-образовни рад, културна и јавна делатност, ученичка самоуправа, саветодавни и консултативни рад, професионално информисање и оријентисање, заштита и унапређивања здравља и животне средине, друштвено-користан и производни рад, ваннаставне и слободне активности, продужени боравак ученика у школи, рад са одраслима.

Наша педагошка наука је открила да се критике образовних система и школе најчешће заснивају на идејама: уређивање школе као друштвене установе; осигуравање апсолутног утицаја државе и цркве на школу; ослобађање школе од претеране изолације и интелектуализма; ослобађање школе од принуде и дресуре; постављање детета у центар пажње; већа активност ученика; индивидуализација васпитно-образовног рада; тежња да се анализом друштвено-економских односа и политичких односа критикују садржаји рада школе и школска пракса у целини; настојање да се политичким деловањем неутралише школа; настојање да се политичким и идеолошким деловањем остваре социјалистичке, социјалдемократске и демократске идеје; приближавање школе животу и природном учењу; глобализација образовног и школског система.

Демократизација и квалитет наставе

Демократска школа може да организује масовну и квалитетну наставу и да сви ученици могу бити успешни ако квалитетно уче и

ако их квалитетно поучавају. Размишљајући о квалитетној школи и квалитетној настави, Гласер поставља питање како водити ученике да би успешно радили, како заменити постојећи систем рада, где мало ученика ради квалитетно, са квалитетнијим системом. Квалитет система рада ученика зависи од квалитета управљања процесима наставе и учења. Сматра да постојећи систем рада ученика прате бројни проблеми и тешкоће, а највише тежак и досадан рад, меморисање масе градива, неповезаност теорије и праксе, присилан рад, домаћи задаци.

Демократизација и квалитет рада су везани за диференцијацију наставе, јер је диференцијација сложен и обиман систем организационих мера, усмерен на задовољавање интереса и способности ученика, с једне, и разноврсних потреба друштва, с друге стране. Диференцијација испуњава две функције, у функцији је развоја индивидуалних особина ученика и даљег друштвеног развоја.

У развијеним земљама света диференцијација наставе се спроводи у старијим разредима општеобразовне школе. Важно је открити особине сваког ученика и да сваки ученик открије властите способности које раније није знао. Полазећи од различитих схватања диференцијације наставе различити истраживачи виде различиту њену функцију у савременој школи. Једни, попут америчког научника И. Конанта, сматрају да би академске дисциплине, изван обавезних програма, требало да садрже високе захтеве како их не би бирали мање способнији ученици. Садржаји тих дисциплина су примерени најспособнијим ученицима.

Многи педагози, с правом, прихватају диференцијацију уколико не дозвољава спровођење социјалне селекције. Отуда и сумња у елитне школе и предвиђање да се, на таквој основи, може створити простор за стварање привилегованих класа на што указује познати канадски педагог Л. Морена.

Заговорници индивидуализације и демократизације наставе траже образовање усклађено са природним способностима ученика, независно од имовног стања и социјалног положаја. У складу с тим ставом предлажу низ социјално-педагошких мера. Противе се стварању хомогених одељења, одељења састављених од ученика сличног успеха и сличних способности јер без компензационе наставе, спречавају истинску демократизацију.

У већини земаља света, основна школа је општа и јединствена, отуда и захтев за општим, основним и јединственим програмом, програмом истим за све ученике где сви ученици изучавају готово

исте предмете. Не оспоравајући опште-образовни карактер школе данас се поставља питање да ли она, у свему, мора бити иста за све ученике. Неки главне слабости школе и наставе у њој виде у томе што су јој програми једнаки за све, што сви ученици уче исто, што се од свих ученика тражи једнако, што је исто градиво за неке ученике тешко, а за неке лако. Стога се с правом поставља питање да ли је хумано и сврсисходно постављати исте захтеве пред различите ученике, да ли и даље инсистирати на примени униформних програма за различите ученике и констатује да је први корак уважавања разлика међу ученицима стварање диференцијалних програма, различитих по обиму и сложености. Професор Љубомир Коцић нуди модел диференцијације наставног програма у основној школи који се остварује у три циклуса. У *првом циклусу*, у прва три разреда основне школе, сви ученици проучавају исте предмете, по истим програмима, у оквиру којих се не остварује било каква диференцијација, и акценат ставља на индивидуализацију наставног рада. У *другом средњем циклусу* учествују ученици четвртог, петог и шестог разреда. Сви ученици изучавају исте наставне предмете чији су садржаји диференцирани у више различитих програма. У тим условима, ученик бира један од понуђених програма и добровољно га прихвата као обавезу. Трећи или *виши циклус* обухвата ученике завршних разреда основне школе. Наставни програми су диференцирани као у претходном циклусу у заједничким предметима. Уводи се нова група изборних предмета из које ученик бира један или два предмета за проучавање. Најидеалније би било решење кад би постојао програм за сваког ученика, али је тако нешто у постојећим условима рада школе немогуће.

У данашњу наставу је укључен велики број ученика различитих по низу параметара, различитих по способностима, нивоу знања, интересовањима, темпу и брзини рада, навикама, темпераменту, карактеру. Од наставника се очекује да открије те разлике, да их идентификује и уважава у настави. Са ученицима треба поступати, у сваком погледу, тако да постану оно што могу постати, не треба занемарити нити пропуштати ни једну могућност њиховог развоја. На тај начин се реализују природни и стечени потенцијали сваког појединца. То је идеал садашње наставе; оно чему се тежи и што је могуће, бар донекле, остварити у новим, повољнијим условима.

Зна се да сви путеви воде у културу и да они нису нити могу бити исти за све. Треба помагати ученицима да проналазе најбоље путеве, оне за њих најинтересантније и најдраже, не треба их ни-

пошто присиљавати да иду путевима који се нама чине најбољим. Има аутора који сматрају да у настави не треба упућивати ученике на прерађену културу, културу утемељену на систему вредности и систему знања, већ им треба помагати да открију и остварују оригиналну, која није ништа до њихова властита култура. Било би, на пример, неупутно и у крајњој линији штетно, ученике који припадају практичном типу стављати у позицију да усвајају теоријска културна добра, да се из сфере практичног мишљења преводе у сферу апстрактног мишљења непримереног њиховом типу.

Садашња и будућа настава се не могу усавршавати и развијати изван усавршавања и развијања њених основних чињеница, ученика, наставника, наставних садржаја и наставне технологије.

Ученик је био, јесте и биће важан фактор наставе; зато се пажљиво проучава његова личност, понашање, мотивација за рад и учење, његов педагошки статус и развој као исход целокупног рада у настави. Зна се да је педагошки статус ученика одређен његовим положајем у настави који, у основи, може бити повољан или неповољан за његов развој. Данашња школа покушава да поправља положај ученика у настави тако што им допушта, знатно више него раније, да учествују у одређивању неких садржаја рада, да бирају начине рада, да више испољавају личну активност, да учествују у вредновању рада.

Степен демократизације наставе је еквивалент демократизацији рада наставника који се, по многим истраживањима, везује за професионални развој. Сматра се да би сваки наставник морао да заврши солидно основно образовање, па тек после тога да започиње свој професионални развој – тако што ће стицати неопходна знања из области уже струке, педагогије, психологије и социологије. Поред стручних знања, наставници на свим нивоима образовања, морају поседовати способности; важно је да воле свој посао, а нарочито ученике, да буду интегрисана и емоционално стабилна личност, да поседују висока морална својства и способност упознавања ученика. Пожељно је да наставници основне школе организују и изводе наставу и у средњој школи, то се не дешава у данашњој пракси, али се претпоставља да ће то остварити у будућој школи и да ће се универзитет учинити одговорним за професионални развој наставника.

У будућој школи се мора знатно више него данас посвећивати пажња људским и стручним особинама наставника, јер од склопа људских и стручних особина наставника зависи активност и успех ученика у настави, карактер кооперације ученика и наставника, со-

цијална клима у групи, емоционална равнотежа, социјална перцепција, емоционални ставови ученика, путеви трансформације и еманципације индивидуе у личност. Особине наставника утичу на међусобне односе ученика у настави, врсту, смер и учесталост њихове комуникације, утичу на карактер односа који могу бити позитивни и негативни. Зато се говори о ауторитарном и демократском типу наставника. Демократски тип наставника је идеал савремене школе, нешто чему се тежи, очекује се од наставника да мање шефују, наређују, захтевају сарадњу, врше притисак на ученика, натурају мишљења, а да више управљају процесима наставе и учења, да задобијају сарадњу, да нуде мишљења, да деле одговорност за рад са ученицима и да подстичу и негују њихов аутономни развој. Према томе, и садашњу и будућу школу ће пратити проблем познат под именом *персонални профил наставника*, којим се обухвата ниво и структура стручне компетенције и аспирација и склоп црта личности које профилишу карактер његовог понашања у настави и ван ње. И даље остају отворена, нерешена бројна питања везана за рад наставника у настави, велико је питање да ли ће их успешно разрешити и наставници будуће школе. Ради се о идејама водиљама наставника у настави. Наставници ће и у будуће, као што то многи чине данас, трагати за креативном синтезом апстрактног и конкретног, активности ученика и развоја, поступности и систематичности, индивидуализације и социјализације, традиције и савремености, прошлости и садашњости, примерености и напора, субјекатске и објекатске позиције ученика у настави, спољашње и унутрашње мотивације, наставних предмета и научних дисциплина.

Садржаји наставе, такође, спадају у важан проблем садашње и будуће школе, јер њихов карактер у много чему, одређује суштину наставе, стил рада ученика и наставника. Наставни садржај нарочито утиче на ученике, одређује им садржај рада, начин учења, ниво активности, начин учења. Наставни садржаји су динамични, мењају се упоредо са променама у друштву, науци и настави. Историја нас учи да је свака друштвено-историјска епоха била, а и данас јесте, обележена карактеристичним садржајима, печатом одређене друштвене структуре, њених идеолошких опредељења, система вредности, научних достигнућа и перспективама развоја друштва и појединца. Садржаје наставе, данас, карактеришу три димензије: обим, редослед и дубина. Конципирају се на различите начине и уз помоћ различитих поступака, како неки истраживачи кажу, традиционалних и савремених. У традиционалне сврставају дидактички материјализам, дидактички формализам и дидактички утилитаризам, а у савремене

дидактички егземпларизам, дидактички структурализам и функционални материјализам. Без обзира на све предности и слабости ових поступака и будући истраживачи ће имати своја мерила шта је традиционално, а шта савремено. Очигледно се ради о сложеним поступцима који ће бити актуални и у настави будуће школе.

Наставна технологија спада у важне факторе савремене наставе, данас се односи на различито уређене, организоване, интегрисане и примењене форме наставних система, социолошких облика наставног рада, изворе знања, наставне методе, електронске и техничке уређаје и помоћна средства у настави и у функцији је образовања, васпитања, учења и развоја ученика. Данас се користе различите наставне технологије, за неке се каже да су застареле, а за неке да су модерне. Основно је и најважније да буду функционалне. Модерна наставна технологија може бити функционална, али најчешће није, поготово ако не доприноси максималном развоју сваког појединца, ако не остварује идеје истинске демократске школе и њој одговарајуће наставе.

***

О школи постоје бројне доктрине и концепти, најчешће недовршени, међусобно слични, супротстављени и неутемељено идеализовани. Добро су познате тезе, и раније и данас, да школа не сме да буде средство селекције ученика, средство стварања привилегованих класа у друштву. Школа треба да обухвати сву децу, без обзира на социјални статус породице и друге разлике које, објективно гледано, постоје и да омогући максималан развој појединца.

Гледано историјски, сваки школски систем и свака школа је личила на свог творца, на конкретну друштвену заједницу, профилисану и развијану према потребама, интересима, жељама и тежњама њеног владајућег слоја који је, захваљујући знањима и способностима, успевао да прикрива своје праве намере. Тако су настајале и развијале се различите школе, у којим су се припремали ученици за различите друштвене улоге. У њој су учили и они који ће служити владајућој мањини и они који ће управљати већином.

Школа је увек била и остала променљива друштвена појава, њен карактер се увек мењао са променом карактера друштва. Све друштвене промене се неминовно одражавају на физиономију школе, на њен рад у целини, а нарочито на циљеве и задатке њеног рада. Промене се претежно везују за карактер људског рада, систем вредности друштва, идеолошка и политичка схватања, развијеност образовног система, образовне потребе друштва, схватања човека и

његовог развоја. Тако је школа имала и има различите мисије усмерене на преношење културног наслеђа на млађе генерације, подстицање и развој природних потенцијала ученика, оспособљавање ученика за осигуравање свог материјалног и друштвеног положаја, усвајање система друштвених вредности, развој људских потенцијала неопходних за развој науке, неговање и развој специфичних међуљудских односа који профилишу понашање ученика, развој личности као индивидуалног и друштвеног бића.

У образовним стратегијама XXI века централно место заузимају широко опште образовање, развој индивидуалних способности, савремено стручно и професионално образовање, усвајање друштвених, културних и моралних вредности. Таква школа треба да допринесе ублажавању социјалних противуречности, изградњи позитивне слике о себи, припреми за живот у демократском друштву, укључујући основне слободе дужности и одговорности. Све су отворенија и учесталија залагања за демократизацијом, децентрализацијом и индивидуализацијом школског живота.

Промене услова школског живота су одређене променама друштвеног живота. Реч је о пожељним променама везаним за развој хуманистичког друштва и хуманистичких односа у школи. Реч је о тези да се учвршћени облици друштвеног живота и њему одговарајуће школе не могу, по сваку цену, бранити јер се лако не напушта устаљени начин живота и рада иако је неповољан, па чак и штетан за слободан развој највећег броја чланова друштвене заједнице. Није пријатно осећање ако се промена доживљава као општа опасност и ако прераста у опште стање страха од новог, непознатог и неизвесног, које се увлачи у сваког појединца, чинећи га несигурним и незадовољним. Таква осећања могу бити оправдана и неоправдана. Неоправдана су ако их изазивају и шире, владајуће структуре друштвене заједнице и кад заузимају непријатељски став према носиоцима промена. Настојања су им перфидна, невидљива и несхватљива за шире слојеве друштва; циљ је да их доживе као личну срећу и лични просперитет и да се на тај начин заробљавају, мислећи да им је тако најбоље. У таквим условима живота јављају се неки нови, чудни узори и митови: певачи новокомпоноване музике, рок певачи, разни бизнисмени и други типови умотани у хаљине успешних људи. Губе се трагови истинским националним херојима, научницима, уметницима и сл.; уместо њих долазе лажни. У тим околностима ствараоци таворе на маргинама друштвеног живота. Истинска обележја народа се замењују тренутним политичким стремљењима. Оправдане су

промене, ако су израз потребе и жеље да се људски живот учини бољим, лепшим и племенитијим. За разликовање суштине и сврхе сваке промене треба поставити питања: шта је мотив, повод, разлог, подстицај за њу. Треба бити опрезан, јер идеологија опија људску мисао, а њена чудесна моћ се повећава до неслућених граница и претвара људе у пуке извршиоце нечије воље. Али се тај магични идеолошки привид размиче и нестаје када се јасније сагледају многоструки интереси, утицаји и околности у којима се јављају и обликују.

Проблем постаје и озбиљнији и сложенији за онолико колико се циљеви, садржаји и организација рада школе усмеравају ка неком општем, у суштини, непостојећем друштву и нестварном људском лику чија се слика конструише путем нове информационе технике и технологије, конструисана и наметнута у форми васпитног идеала садашње и будуће школе. Тако школа добија нове, досад њој непознате задатке; уместо социјализације у малим групама, које су и природне и логичне и перспективне, дешава се глобална социјализација.

Ако се тражи прихватање непостојеће глобалне културе и ако се све подређује тој доктрини може ли се уопште говорити о школи као националној институцији и њеној националној функцији и значају. Занимљиво је да се демократизација и децентрализација дешавају у оквиру националних заједница и држава, а централизација на глобалном нивоу друштва.

Ни у садашњој ни у будућој школи се не може остаривати успешан развој појединца уколико се дешава у условима континуираних напора за очувањем властите сигурности и уколико се то претвара у нужан услов за одржавање живота. Уместо искоришћавања живота појединац води борбу против економске беде и социјалне неправде, бори се за хуманији и достојанственији живот. Савремени свет је, још увек, далеко од правде и праведне осуде, далеко је од идеје обогаћивања живота и потпуне самореализације. Ученици су само у игри ослобођени економских брига и притисака, у игри су веома активни и креативни.

Школа може бити хумана само у хуманом друштву. Нема идеалног друштва ни идеалне школе; и једно и друго су утопија, али друштво и школа могу одлучније и брже кренути стазама хуманизације и демократизације. За сад се, у савременом свету тежи широком општем образовању, развоју индивидуалних способности, савременом стручном и професионалном образовању и усвајању друштвених, културних и моралних вредности.

Што се тиче васпитања, образовања, учења и развоја ученика у настави, и у оквирима разредно-предметно-часовног система, и изван њега, ствари стоје сасвим другачије зато што настава, заснована на научним достигнућима, може постати важан фактор развоја повољније педагошке климе, значајне за слободнији и свестранији развој појединца. У том погледу, велике шансе постоје у креативним стратегијама наставног рада и њиховим аспектима, укључујући материјално-технички, сазнајни, психолошки, социолошки, методички аспект.

Литература

1. *Bildungssysteme in Europa*, Bon, 1993.
2. Clausse, Arnould (1955): *Une doctrine socialiste de L'education*, Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste de l'Arrondissement de Liège.
3. Василијевић, Данијела (2007): *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*, Учитељски факултет, Ужице.
4. Вилотијевић, Младен (1996): *Школа данас – могући правци промена*, Директор школе, бр. 2, Београд.
5. Гласер, В. (1994): *Квалитетна школа*, Едука, Загреб.
6. Група аутора (1998): *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
7. Делор, Жак (1996): *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
8. Ђорђевић, Босиљка (1998): *Системска питања основне школе*. Зборник: Наша основна школа будућности, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
9. Ђорђевић, Јован (1993): *Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању*, Педагогија, бр. 1–2, Београд.
10. Европска комисија (1995): *Настава и образовање услов напретка друштва*, Луксембург.
11. *Извештај образовања у свету* (1995), УНЕСЦО, Париз.
12. Јамбург, Е. А. (1997): *Школа за све*, РАО, Москва.
13. Коцић, Љубомир (1998): *Могућности примене диференцијалних наставних програма у основној школи*. Зборник: Наша основна школа будућности, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
14. Лакета, Новак (2002): *Могући правци промена у образовању*, Зборник радова, бр. 33, Институт за педагошка истраживања, Београд.
15. Лакета, Новак (2007): *Циљеви и задаци васпитања*. Зборник: Радови филозофског факултета, бр. 2, Филозофски факултет, Источно Сарајево.
16. Максић, Славица и Гашић-Павишић, Слободанка (2007): *Друштвене промене и промене у образовном систему Србије (1991–2006)*. Зборник: На путу ка друштву знања (образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције), Институт за педагошка истраживања, Београд.
17. Мандић, Петар (1989): *Образовање за XXI столеће*, Свјетлост, Сарајево.

18. Министарство просвете Републике Србије – сектор за истраживање и развој образовања (1996): *Образовни индикатори 1995*, Београд.
19. *Основно образовање у свету* (1995), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
20. Поткоњак, Никола (1989): *Куда иде средње образовање*, Завод за уџбенике, Сарајево.
21. Сејкович, К. И. и други (1994): *Упоредна анализа развоја образовања у Русији и водећим земљама света*, Статистички преглед, Москва.
22. Трнавац, Недељко (1992): *Школа под лупом – школа предмет критике*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.
23. Џуински, А. Н. (1993): *Иностранa школа, савремено стање и тенденција развоја*, Москва.
24. Џуински, А. Н. (1999): *Развој образовања у савременом свету*, Издавачки центар „Владос“, Москва.
25. Ш. А. Амонашвили (1999): *Школа живота*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
26. Шегери, Ф. Е., Харчева и други (1997): *Социологија образовања*, Јурист, Москва.

PhD Novak Laketa, professor

TODAY'S SCHOOL AND TENDENCIES OF ITS DEVELPMENT

Abstract: Today's school is reflecting the character of current society, it is developing and changing as much as its social character connected to men's development as an individual and as a social being is developing . To speak about the features of future school is possible as much as about the features of future society. Today's school and today's society has been overtaken by the repugnant process of globalization at the international level, on one hand, and democratization within national communities, on the other .Both the school and a society have found themselves at the crossroads of two different ways and nobody knows for certain which one is going to be taken. One of the ways is endlessly long, uncertain and difficult; it is a way to a real democratic society and to appropriate school. The second way is incomparably shorter, more certain and just at the first sight more attractive, it is a way to illusory democracy based on rule of a minority over a majority and where a majority submits willingly to the needs of a minority.

Under the circumstances we can not speak about a democratic society and democratic school because it would create an illusion of a better and more human life and thus do harm to human identity, freedom and everything that makes us human beings. For real school democracy we have to ensure better conditions for economic, social and ethical intellectual values. In that sense we have achieved elementary results at a basic educational level. As for teaching process, it can already start the way of real democracy if it sticks to scientific attainments.

Key words: school, school system, teaching process, society, democracy, pupil, teacher.

Проф. др Грозданка Гојков,
Вршац

Научни рад
UDK 37.013.75

ШКОЛА И ТЕОРИЈСКИ ПЛУРАЛИЗАМ У ПЕДАГОГИЈИ[1]

Резиме: *Текст је покушај да се завири иза плуралистичке сцене постдемократске педагошке алтернативе и поставе питања која је и проф. Н. Поткоњак поставио о краху идеје Е. Кеј о XX веку као веку детета, као аргументацију да су њене идеје биле илузија, те да личе на велику причу како каже Лиотар. Такође, остаје питање колико ће овај нови дух времена, постмодерна са прокламованим идејама о плуралности омогућити остварење циљева који не обећавају више од оних који су као снови сневани у модерни и били илузија да ће се просветитељством хуманизовати друштва.*

На крају остаје изнад свега питање које је и у основи овога текста: колика је конзистентност у ставовима; не личи ли ово на прихватање стварности, законитости која прати процесе васпитања и образовања, 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...

Кључне речи*: плурализам, педагогија, постмодерна*

Постмодерна и легитимисање знања

Многи савремени аутори у фокусу својих теоријских расправа имају постмодерно васпитање и образовање; сматрајући ово, Giroux, H. наводи Barry Smarta, као и др., најпречом потребом да се друштво ухвати у коштац са „преласком на постмодерну“. Оваква размишљања се у Европи јављају још од касних 60-тих година прошлога века и краја послератног бума у глобалној капиталистичкој економији. По њему се још од тада јавља потреба да се дође до разумевања појаве нове културе времена и простора, и са свим овим

[1] Текст је рађен у оквиру пројекта "Глобализација и метатеоријске концепције педагошке методологије", одобренног од Министарства науке Р.Србије, бр. 149049

повезаним трансформацијама у облицима знања и искуства у (пост) модерном свету.[1]

За педагогију је значајно да се постмодерна означава успостављањем плуралистичке парадигме, одустајањем од европоцентризма и етноцентризма, проглашавањем принципа плурализма, фрагментисања културног јединства, обраћањем пажње на личност и њен унутрашњи свет, на самооргаизовање структура које собом управљају, проблемом идентитета и др. Постмодернистички приступ у сфери политике наглашава значај културног и политичког плурализма, проблем идентитета у управљању, утицај појединца на друштвене токове; социјална политика иде одоздо ка горе, што подразумева раст значаја доњих демократских структура и политике хоризонталног међуделовања, развијање самоуправних мрежа и сл. У постмодернистичкој политици запажа се и да претходне констатације звуче декларативно, као и разлика која се прави између индустријског модела друштва (рад-држава-капитал) и новог постмодерног модела у земљама западног света. Наглашавање новог модела друштва који претпоставља да за основу има „умно“, иновационо, јавно и у исто време минимално неопходно управљање од стране државе, при максималној предаји пуномоћја нижим спратовима управљања и самоуправљања, не иде заједно са покоравањем других земаља и дозволом интервенција у како се то каже „неопходним оквирима“, како би се сачувало безусловно право на контролу тржишта. Грађанско друштво постмодерне има нови постмодернистички стил живота у коме је значајно место дато међусобним везама са државом и њеној улози у социјализацији грађана и новим постмодеристичким вредностима и улози индивидуалног избора, партиципацији.

За дидактику је даље значајно навести Лиотарове погледе на стање знања у развијеним друштвима. Постмодерна је, по њему, допринела променама правила игре у науци, књижевности, уметности и у другим сферама човековог живота. Према Лиотару, у традиционалном облику знање је имало скоро искључиво наративни карактер, а његова легитимација односила се на преношење великих прича, како је претходно већ на једном месту поменуто. Знање је било обележено митским дискурсом и неупитношћу, што чини основне одреднице за квалификацију која би се могла подвести од, како то А. Халми, наводи “примитивног обрасца преношења знања“. Ова предмодерна, митска инкарнираност знања, дословце, према А.

[1] htt://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls.

Халмију, заснована на великим причама (парадигмама), искључиву је легитимацију имала у наративној уверљивости ауторитета. Модерна наука се својим уобличењима легитимисала, с једне стране, спекулативном свеобухватношћу у оквиру филозофије, а, с друге стране, позитивизмом и егзактном проверљивошћу у обрасцу природних наука-легитимација је изгубила своје традиционалне карактеристике. У постмодерном друштву науке више не могу да буду систематизоане под видом јединства целине која онда гарантује и истинитост у традиционалном смислу.[1]

Легитимисање знања је у постмодерни преузело начело ефектности „овде и сада"; стари начини легитимисања у спекулативном филозофском дискурсу - под видом вечних постулата и апсолутног знања-губе битку с површинским малим приповеткама.[2] Лиотар је заједно с овим био свестан значаја могућности манипулисања информацијама, што је за њега био један од савремених јахача апокалипсе. Сматрао је да би овако нешто негирало сваки потенцијално ослобађајући и хуманизујући аспект постмодерне. А, иза овога, А. Халми закључује да ситуација постмодерне научне парадигме не даје баш обећавајућу слику цивилизацијског оквира уоште, као ни научног развоја под видом мноштва међусобно независних научних и других дискурса. Сматра се да у савременом постмодерном друштву знање има значајно другачије место. Права би постмодерна средина, бар пема интенцијама, требало да буде дезидеологизована, а знање не би требало бити легитимисано на идеолошки начин традиционалних вредносних и нормативних образаца.[3] Иако смо се до сада трудили да само дајемо преглед значајних информација које структуришу, одређују постмодерну, овде не можемо одолети да не изразимо сумњу у могућност да овако декларативно формулисани циљеви нађу аргументацију за могућности остваривања у животу. Утисак је да ће се временом и овај пројекат, ако га тако можемо назвати, и ако га можемо поредити са другим социјалним сновима о једнакости, слободи и правима нижих друштвених слојева, распршити као мехур за релативно кратко време; зашто и како; то ће се можда моћи и онда када се догоди објаснити једино теоријом хаоса.

Многи савременици настоје постмодерну објаснити њеним дефинисањем као епохе, епохалног пројекта. Но, постмодернисти се са овим не слажу, сматрајући да се постмодернизам својим крајњим

[1] Ибидем
[2] Ибидем
[3] Ибидем

импулсима противи историјском фундирању, те да је тиме раскинуо с поимањем историје као непрекидног напредовања према ослобођењу човека. Из угла педагогије о овоме добро сведочи књига професора Н. Поткоњака „XX век ни век педагогије ни век детета“. Многи ово место сматрају местом у коме се постмодерна додирује с теоријом детерминистичког хаоса, с нелинеарним сагледавањем времена. Постмодернистичка концепција историје не гледа на историју као на линеарни или циклични процес, него више као на „иронијско-херменеутичко, искривљујући, што је чини новом епохом, али са карактеритикама битно различитим од модерне и које се односе на: није предетермисана једним пројектом нити скупином утопијски пројектованих циљева еманципације човечанства, како је то било у суштини просветитељске традиције модерне; ово је, дакле, епоха с отвореним могућностима како наводи већ чешће помињани А. Халми.

Постмодерна је, дакле, ипак, колико год то, многи примећују, парадоксално звучи, још једна епоха коју многи објашњавају свеобухватним зеигеистом који је обележава. Тезе о рефексивној модернизацији, као саставном моменту настајања постомодерне сматрају је унутрашњим моментом касне модерне, док друга стајалишта, која је посматрају кроз социокултурне и социополитичке облике, истичу да је она саставни моменат настајања постмодерности, те је као таква изван модерне. Било како било, покушаји аргументације обе стране не дају више могућности него да се закључи да се за постмодерну не би баш могло рећи да је ознака науке и научности, него пре културног превирања које је толико разноврсно да се не би могло сврстати у неку нову парадигму. А. Халми сматра да је то крхки маркер једног стања (постмодерног стања) које легитимише и деконструише уврежене традиционалне парадигме као и њихове идеје апсолутног знања и епистемолошког монизма у науци.[1] Тако да се постмодернаи даје статус, како А. Халми каже, једне категорије, што истовремено има помоћни, али и темељни методолошки карактер за означавање духа савремене епохе, крај другог и почетак трећег миленијума.

Гироух, Х. истиче да је за многе теоретичаре који су уз то и на неком положају у политичком спектру, актуелни историјски тренутак мање схваћен као потреба да се са њим ухвате у коштац, мисли се на нове облике знања, искуства и осталог што чини постмодерну, а више као потреба да му пишу посмртницу. По његовим утисцима,

[1] Ибидем

знаци исцрпљености делом се мере чињеницом да је постмодернизам захватио две генерације интелектуалаца који су бескрајно промишљали о његовом значењу и импликацијама као о „социјалном услову и културном покрету“. „Постмодерна дебата“ је презирно одбила оно мало консензуса и огромну конфузију и анимозитет. Теме су за сада, по Гироуху, добро познате: водеће, главне приповести и традиција знања које су се заснивале на првим принципима су одбачене; филозофски принципи законитости и идеје о светом су доведене у сумњу, епистемолошке сигурности и чврсто одређене границе академског знања доведене су у питање “објавом рата општости“ и порицањем свеобухватнијих, јединствених погледа на свет; опште разлике између високе и ниске културе су одбачене инсистирањем да су производи тзв. масовне културе, популарне и народне уметничке форме, ваљани предмети истраживања; просветљујућа кореспонденција између историје и прогреса и модернистичке вере у рационалност, науку и слободу претрпела је дубоко укорењени скептицизам; јасно одређен и јединствен идентитет хуманистичког субјекта замењен је позивом на наративни простор који је плурализован и флуидан; и коначно, мада Гироух не сматра ово последњим, историја је одбачена као нелинеарни процес који покреће Запад прогресивно ка коначној реализацији слободе.[1]

Имајући на уму широк теоријски домет постмодерне, њен политички анархизам и њен изазов „интелектуалцима који доносе законе“, није необично да долази до све ширег покрета који укључује различите критичаре који желе да се дистанцирају од постмодернизма.

Насупрот уздизања посмодернизма до висина модног хита и у академским гласилима и популарној штампи, посебно у северној Америци током последњих двадесет година, сада се већ јавља злослутно и реакционо расположење. По оцени Гироуха је постмодернизам и постао нешто као модни тренд, али истиче он, такви догађаји су кратког даха и ретко да узимају било који предмет озбиљно. Али, сматра се да моћ моде не треба потцењивати с обзиром на то како она може неком питању дати ноту ирелевантности и неразумевања.

У новијим дискусијама о постмодернизму много тога је доведено у питање. У жустрим реторичким расправама које одбацују постмодернизам као реакционарни нихилизам, или, једноставно, као неки облик конзумеризма, јавља се дубоко укорењени анти-инте-

[1] Ибидем

лектуализам, онај који верује у идеју да теорија представља академски луксуз и да има врло мало везе са конкретном друштвеном стварношћу (политичком праксом). Гироух сматра да ако оставимо питање анти-интелектуализма по страни, снажна и закаснела реакција на постмодернизам, такође, указује на кризу у начину на који пројекат модерне покушава да прилагоди, пропише и примени питања различитости и неодредивости.

Многи сматрају да је изгледа велики део критике који одбацује постмодернизам сада у замци онога што се у литератури среће под називом „утопије које су служиле као светионици у дугом маршу ка владавини разума, који је визуализовао свет без ограничења, остатака, несталих - без дисидената или побуњеника“.[1] Против немогућности преодређивања, фрагментарности и скептицизма ере постмодерне, главне идеје модерне, посебно марксизма и либерализма, ишле су као супротни дискурси. Једна од последица је „читава генерација послератних интелектуалаца прошла кроз кризу идентитета... Оно што је уследило је расположење жаљења и меланхолије“.[2]

Баштина есенцијализма и ортодоксије се изгледа поново доказује од стране лево оријентисаних интелектуалаца који одбацују постмодернизам као стил културне критичности и продукције знања. Ово се такође уочава у одбијању интелектуалаца да признају свеобухватне процесе социјалне и културне трансформације који су започели у постмодерним дискурсима који су подобни за увиђање савремених искустава младих и широко распрострањену пролиферацију облика разноликости у добу опадајућих ауторитета, економске несигурности, процвата електронских медијских технологија и ширењем онога што Гироух, Х., назива педагогијом корисника, и улазе у готово сваки аспект културе младих.

Гироух, Х., чије идеје овде посматрамо, види посмодернизам као педагошки користан, јер пружа елементе супротног дискурса који могу да помогну у разумевању културе која се мења и образовног преокрета који утиче на младе (он ово види у Северној Америци). Резистантни или политички постмодернизам чини му се корисним у пружању помоћи васпитном особљу и другима који су у позицији да треба да одоговоре на променљиве услове продукције знања у контексту појаве електронских мас-медија, као на улогу коју

[1] Giroux, prema Beck,C., Ontario Institut za pedagoške studije, http:www.gseis.ucla.edu/eourses/edu253a/Giroux/Giroux5.htm1
[2] Mercer, prema Beck,C., op.cit.

нове технологије имају у редефинисању места и значења педагогије. Његово бављење начинима на које васпитачи и др. разумеју политички домет и моћ педагогије док она смешта младе у културу постмодерне наводи на то да постмодернизам не треба да буде ни романтизован, нити га треба олако одбацити. Него, он верује да је постмодернизам суштински важан дискурс о коме треба критички промишљати да би се помогло васпитачима да разумеју модернистичку природу јавног школства у Северној Америци. Он, такође, сматра да наставници треба да схвате променљиве услове формирања идентитета унутар електронских култура и како ове културе производе нове генерације младих који постоје између граница модернистичког света сигурности и реда, који подупире култура Запада, и света постмодерне који укључује хибридне идентитете, електронске технологије локалне културне праксе и плурализоване јавне просторе.

Пре него што се осврнемо на критички однос Гироуха између дискурса постмодерне и онога што је обећала педагогији, останимо још само на тренутак на његовом освртању на снажну закаснелу реакцију против постмодернизма и образложењима за његово схватање по коме постмодерна репродукује, а не бави се конструктивно неким педагошким и политичким проблемима који утичу на савремну школу и младе у њој.

Према Гироуху су конзервативци у постмодерни видели најбољи израз радикалне заоставштине шездесетих година прошлога века, а , с друге стране, јавља се све чешћи број радиканих критичара који виде постмодернизам као узрок широког распона теоријских испада и политичких неправди. Тако британски културни критичар Џон Кларк сматра да се хипер-реалност постмодернизма погрешно слави и деполитизује нове информационе технологије и подстиче интелектуалне метрополе да најављују крај свега да би се посветили ничему (посебно материјалистичке проблеме маса). Има и оштријих реакција, као што је Дин Мек Канелова којом се постмодерна схвата на следећи начин: “постмодерно писање израз је меког фашизма“.[1] Феминистичка теоретичарка Сузан Бордо одбацила је постмодернизам као још један облик „стилског нихилизма“, а његове следбенике оптужила за конструисање „света у коме језик гута све“.[2] Ова реакција постала је у северној Америци тако јака да су већ постојали изгледи да ће је статус популарне критике прогласити

[1] Kanel,M.D., prema:htt:www.gseis.ucla.edu/courses/edu253a/Giroux/Giroux5.html
[2] Ibidem

„мртвом“. Због овога су већ и коментари у уводнику New York Times-а, као и популарних текстова и текстова у академској периодици као што је Chornicle of Higher Education озбиљно упозоравали јавно мњење како више није модерно изговарати реч на „п“ (постмодернизам**).**

Озбиљне критике појавиле су се од аутора као што су J. Хабермас, П. Андерсон, Д.Харви и др., али актуелна реакција у себи носи другачији интелектуални квалитет, неку врсту ограничавања, која је и узнемирујућа и неодговорна у свом одбијању да уведе постмодернизам у било који облик дијалошке, теоријске дебате. Многи од ових лево оријентисаних критичара често, по оцени Гироуха, придају себи високе моралне вредности и прикупљају своју теоријску групацију унутар бинарних подела које чине постмодерне фикције, с једне стране, и политички коректни кораци за материјалистичке слободе, с друге. Једна од последица је да се сваки покушај да се критички укључи вредност и значај постмодерних дискурса жртвује зарад хладних зимских ветрова ортодоксије и интелектуалног парохијализма. Ово за Гироуха не значи да сви критичари постмодернизма потпадају под ову категорију, нити да бављење односима између модерне и постмодерне, статуса етике, кризе репрезентације и субјективности или политички значај постмодерних дискурса не треба проблематизовати. Али, гледати на постомодернизам као на терен који треба потпуно порећи, наводи на теоријски опрез, а не на нехајно напуштање или произвољно одбацивање.[1]

Многи сматрају да оно што недостаје у овим критикама јесте спознаја да би, с обзиром да постмодернизам не дела унутар неког знака, можда било делотворније одбацити све аргументе који постављају постмодернизам у неку главну политику или низ стратегија. И уместо тога био би кориснији подухват ако би се ишло у сусрет разумевању начина на који постмодернистички централни увиди расветљавају како се моћ која покреће вишеструке релације подређености производи и шири кроз културе. Уместо да се схвати као објава рата разуму, постомодернизам се може критички анализирати у смислу како успешно доводи у питање ограничења пројекта модернистичке рационалности и њених универзалних тврдњи о прогресу, срећи и слободи. Уместо да се сматра да је постмодернизам напустио терен вредности, изгледа да је корисније бавити се оним, како он објашњава, како се вредности конструишу истроријски и релационо

[1] Ибидем

и како бисмо их могли третирати као основу или предуслов за политички ангажовану критику.[1] Гироух слично овоме сматра да уместо да тврдимо да постмодернистичка критика есенцијалистичког субјекта оповргава теорију субјективитета, изгледа да је продуктивније испитати како тврдње постмодернизма о контигентном карактеру идентитета, који је конструисан у вишеструким социјалним односима и дискурсима, редефинишу идеју агенса. У литератури се среће пример Џудит Батлер, која тврди „да је субјекат конструисан не значи и да је детерминисан; напротив, конституисан карактер субјекта је сам предуслов његове агенсности“.[2] Сада већ познат аргумент да постмодернизам супституише репрезентацију за реалност, представља мање спознају него редукционизам који одбија да се критички бави тиме како постмодерне теорије репрезентације раде да би дале значење реалности.

Постмодернизам плурализује значење културе, док је модернизам чврсто теоријски смешта у апаратуру моћи. Управо у овом дијалектичком међусобном деловању између разлике и моћи види Гироух како постмодернизам и модернизам утичу једно на друго, а не искључују се међусобно. Дијалектичка природа односа који постмодернизам има према модернизму гарантује теоријски мораторијум критикама које афирмишу или негирају постмодернизам на основу тога да ли представља раскид са модернизмом. Вредност постмодерне лежи негде другде. Ова идеја је у основи настојања да се претходно бавимо идејама овога аутора. Желело се, дакле, да се покаже да се поред оштрих критика и одбацивања постмодернизма срећу и идеје о могућности да се он посматра из угла који може донети нешто корисно, те да се трага за његовим вредностима, јер он је такав какав је већ ушао у живот и изборио се на свој начин за своје место у њему.

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 људи који су завршили високо образовање. Живот све више личи на лото-јесте лото-није ништа 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 сту-

[1] Butler, prema Giroux, op. cit.
[2] Ибидем

дију. 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]

Још један од лажних постмодернизама које помиње Лиотар, савршено прилагођен савременој монокултурној превласти либералног капитализма, према њему је идентификован као еклектички или сваштарски постмодернизам. Еклектицизам је нулти степен савремене опште културе: слуша се реге, гледа вестерн, за ручак се једе храна из Мекдоналда, а за вечеру домаћа кухиња, користи се париски парфем у Токију и „ретро“ одећа у Хонх Конгу, знање служи за ТВ игре. А исти је случај и са кич-уметношћу, конфузијом и ставом „све пролази“. У одсуству било каквих естетских критеријума, новац је једино мерило. За све „укусе“, као и за све „потребе“, брине се тржиште.

И сада, иза овога, питамо се да ли постоји „прави“ постмодернизам? Они који мисле да иако га има, можда га можемо препознати по следећим приоритетима у његовом програму: дилема репродуктивности у доба масовне потрошње; већ помињано Бењаминово елиминисање ауре и аутономије оригиналних уметничких дела путем масовне репродукције није се обистинило (оригинали су, напротив, постали још цењенији). „Што више Ван Гогови „сунцокрети“ постају постер, тим више морате да платите оригинал.“[2]

Ово се у литератури означава као потрошња имиџа. Репродуковано заузима место реалности или је замењује као хипер-реалност. Младима, којима је овај текст намењен, верујем да неће бити лако да замисле све ово, пут којим је све текло.Чак и они старији, који су кроз то пролазили, нису могли у том тренутку у свему овоме да се снађу, и нису могли јасно да дефинишу ове токове.

Друга дилема односи се на питање: како се уметник, или било који заинтересовани житељ постмодерне, суочава са претњом нестварне симулиране хипер реалности? Она се, наравно, према многима може прихватити, јер „све пролази“, или се може, као што предлаже Лиотар, експериментисати, али проблем је у томе што не постоје више правила или категорије према којима можемо да процењујемо оно што је у самом експерименту ново. Тако, како се сматра, правила или категорије су оно за чим само уметничко дело

[1] Kpkajnd,E.,prema: Giroux,op.cit.
[2] Ibidem

трага, те би се иза овога стваралац могао констатовати: све је то лепо и красно, али ко ће признати оно што је сам урадио?

Постмодерна значи радити без правила како бисте нашли правила оног што сте урадили.

Великим изазовом сматра се тензија која постоји између школа као модернистичких институција и подвојених услова постмодерне културе младих заједно са проблемима које они намећу критичким васпитачима. Изазов је, уствари, у потреби да се разуме постојеће одбијање школе да се одрекне погледа на знање, културу и ред који подрива могућност за конструисање радикалног демократског пројекта у којем се заједничке концепције грађанског права истовремено супротстављају нарастајућим режимима угњетавања и боре за услове који су неопходни да се конструише мултирасна и мултикултурна демократија. Такође, многи сматрају да постоји потреба да се радници у култури баве појавом нове генерације младих који су све више конструисани унутар постмодерних економских и културних услова које школе готово потпуно игноришу. А, као трећи, најчешће сретани, изазов је да се критички прилагоде они елементи постмодерне педагогије који би могли да буду корисни у образовању младих да буду субјекти историје у свету који све више смањује могућности за радикалну демократију и глобални мир.

Модернистичке школе и контекст постмодерне[1]

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 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.

Под утицајем модернистичких традиција, школовање постаје агент оних интелектуалних и политичких идеологија које су по-

[1] Ideje iznete u ovom delu izložene su pod naslovom“ Pedagoški izazovi postmoderne“ na :Naučnom skupu Srpske akademije obrazovanja, čija je tema : Osnovna polazišta promena u obrazovanju Srbije“

везане са оним што Хантер, И. назива „довођење социјалног поретка у раван с владом“. Резултат је педагошки апарат који регулише пракса уређивања која види „случајности као непријатеље, а ред као задатак“[1] Пракса 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 у педагошку праксу прихватања извесности и јавних сфера у којима се културне разлике виде као претеће; знање се у наставним програмима позиционира као објекат владања и контроле; појединачни ученик је привилегован као јединствени извор агенсности без обзира на неправедне односе моћи; технологија и култура књиге третира се као 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 саматрају 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. [2]

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 сатим тим и мисија школа као васпитно-образовних институција. Тако многи сматају да би образовање, дакле школе, требало, уместо да оспособљавају ученике за специфичне радне задатке, да у садашњем историјском тренутку оспособљавају ученике да другачије размишљају о значењу рада у постмодерном 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

[1] Bauman, prema: Giroux,op.cit.
[2] Giroux, op.cit.

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 конексту 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 механизама чија 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 – дају резултат који 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 слици по којој хип хоп и реп кондензује време и простор у оно што Паул Вирлио назива „убрзани простор“. Више не припадајући ни једном месту или локацији, млади све више настањују променљиве културе и социјалне сфере које су обележене плурализмом језика и култура.

Ово су слике са простора САД-а. За нас још не тако очигледне, али и на европском тлу је већ присутно - заједнице се редефинишу док простор и време утерују у мултиплицитну и свепрожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима, рецимо, Калифорније, Лондона и на другим местима јавног окупљања, која су некада била места окупљања хипика и других културних радикала, а сада су уступљена чланови ма хакерске културе. Они реорганизују своју машту кроз везу са технологијама виртуелне реалности, и губе се у сликама које воде

рат са традиционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа.[1]

Постоје аутори, међу којима је и већ претходно помињани Гироух који сматрају да је за постмодерну омладину која стасава, 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 воајеристичко завођење видео игрица, нешто добро да прође време. Очај и индиферентност укључују 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 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 врмена, 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 гнушања, локалности, случајности и бесмисле-

[1] Ibidem
[2] Anschaw, prema Giroux,op.cit.

ности 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 само-излагања 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 реалнсти, „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 социјалнног коментара на „слепу улицу 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.

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 мо-

[1] Hebdige, prema Giroux, op. cit.
[2] Komentarisane slike mladih odnose se na filmove: „Zabušanti“, „Moj privatni Ajdaho“,“Na obodu reke“ i dr.

билност 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 која се, по нашој скормној оцени, већ и сама 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 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.

Но, поред ових тамних тонова многи теоретичари педагогије и 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 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 неодредивости. 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 грађене 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 насиља 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 модернистичким облицима културе, привилегије и законитости, и да служи као покретач премошћавања и међу-утицаја. 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 постомодерне 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 преговравања између себе и других“.[1]

[1] Giroux, op. cit.

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 да омогући говор 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 требало да интервенише како би залуталу постмодерничку 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 још уочљивије код захтева да се постмодерна педагогија усмери ка редефинисању 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. С тим 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.[1]

[1] Šire o ovim idejama videti u Gojkov,G., (2006) Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac

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

Педагогија модерне и постмодерне

За педагогију модерне сматра се да се она овде жели јасније и одређеније ставити у службу друштвено-политичких циљева, а то, по многима, значи да мора да промени и свој однос према себи самој, да промени своје основне проблеме и методе истраживаја. 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]

Губљење филозофије из педагогије

Питање које је претходно дотакнуто односи се на филозофску основу педагогије. Многе већ студије, као што је студија М.

[1] Hajdger,M., Filozofska pedagogija, „Pedagogija“, Beograd,br.4,2003.god. i Kozolovski,P.,(red.) Vodič kroz filozofiju, „Plato“, Beograd,2003.god.
[2] Ibidem
[3] Comte,A., prema Hajdger, M., op.cit.

Хајдгера, 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 претходо било више речи) све чешће уместо термина педагогија узели у употребу, као што је већ раније поменуто, термин науке о васпитању, или образовању, образовне науке и сл. Један од разлога овоме је, по скромној оцени аутора ових рефлексија, и нехајно гледање педагога како им 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. Хајдгер 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] Niče, prema: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 сама ауторка 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 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 циљ и смисао

[1] Gojkov,G., Uvod u pedagošku metodologiju,VŠV, Vršac, 2005.god.

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 у „технологији“ свега што има душу. Све психичко тежи савршенству.[2] По њему је сазнање овога принципа последња могућност да се да одговор на питање о „треба“, које се тиче и саме педагогије.[3]

Хајдгерове коментаре Сартровог атеистичког[4] 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 никава есенција. Есенција која претходи егзистенцији имала би у односу на њу нормативни карактер. Човек се увек изнова ствара; он сам изграђује своју есенцију. А, као Божије створење човек би морао бити начињен по слици Божијој.[5] Ова идеја о унапред осмишљеној слици човека супротна је његовом схватању слободе и субјективности.[6]

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, и 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 потчињава захтевима владајућих друштвених снага; претворила се у пуког извршиоца њихових захтева и жеља.[7] Педагогија је тако, пошто је постала пуко средство ограничила себе на пуко извршавање захтева

[1] W. Dilthey,“Grundlinien eines Systems der Padagogik“, u: Ges.Schriften,VII Studgart (Teubner)1961.g.
[2] Za druge uglove gledanja videti:Zuković, S., i dr., Obrazovanje za pluralizam in pluralizam u obrazovanju,U: Susretui kultura, Zbornik, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2006.god.
[3] Ibidem
[4] Sartre,J.P.,“Ist der Existentialismus ein Humanisus?“, u: Drei Essys, Frankfurt a. M., Berlin (Ullstein),1964.
[5] Videti. Zuković,S., op.cit
[6] Hajdger,M., op.cit.
[7] Ibidem

технике и привреде и тиме себе и човека деградирала на служење функцијама друштва; претворена је у инструмент за извршавање друштвених циљева. Многе критичке рефлексије 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 уоптште научне, перспективе, сматра се да је ово уместо развоју пре водило њеном научном распаду. Не можемо а да се овде не упитамо: нема ли и садашње 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 новога, до сада невиђенога, 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, по скромном схватању ауторке ових рефлексија, 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 прескриптивне 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 разлика у овоме што имамо у време постмодерне педагогије; није ли и она у функцији допуне предузетничког капитала; како је ослободити тога? Није ли и плурализам са истим предзнаком? 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; она постаје техника која олакшава 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, алтернативним школама, да поспеши 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 покушава да избегне улогу извршног органа неког унапред датог филозофског система. Али, у складу 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. Хајдгер, 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 педа-

гогија, сматра М. Хајдгер, не може се оправдати ни из историје ни из савремних владајућих норми. Ово, по његовој оцени, не треба схватити као одбијање изазова свакодневице, али ипак оно треба да буде оправдано. Бављење образовањем и васпитањем за педагогију значи трагање 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 дијалошким васпитањем у коме се развија практична моћ расуђивања тако што се васпитанику помаже да претвори оно што сматрамо добрим у максиму 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 и образовања, 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.

Педагошки плурализам

Научно-теоријске расправе, а са њима и научно-теоријске или метатеоријске концепције педагогије и њених дисциплина у размишљањима о теоријским полазиштима, данас не могу а да се не осврну на педагошки плурализам, који би се могао узети као предзнак вре-

[1] Ibidem

мена у коме смо и који диже изнад осталих питање шта са њима, шта са предностима и недостацима основих педагошких концепција, колико се ослонити на коју од њих у креирању стратегија истраживања, а и практичних одлука у стратегији васпитања и образовања. У склопу овога, намећу се и епистемолошка питања и путеви којима тече научни развој, а са тим и начина којима се долази до поузданијих резулатата у педагошкој науци.

Последњих деценију-две мало је расправа код нас које се баве теоријском утемељеношћу и објашњавањем структурних, основних педагошких питања. Уз ову констатацију присутан је и став да је потребно да се педагогија више усмери путем којим би се адекватније сагледавали педагошки феномени, дакле, присутна је свест о неадекватности позајмљених теорија из других сродних дисциплина, за које већина педагога данас мисли да не одражавају проблеме везане за педагогију, да се хипотезе не заснивају на педагошким појмовима, него пре на недомишљеним теоријским конструктима, позајмљеним из других наука (које данас у време конструктивизма и саме ове науке напуштају, одричу их се), што је један од значајних разлога што је педагогија у актуеалном тренутку у дефанзиви, бар код нас. Ово смо овде поменули јер је то био пут којим се дошло до прихватања става да не постоји једна или „права педагогија“, него различите концепције и њихова скривена научна становишта за обликовање различитих педагошких теорија. А ово, видећемо касније на примерима из дидактике, одражава се и на њене дисциплине.

Филозофија постмодерне је на педагогију оставила шокантан утисак. Да ли је овај данас превазиђен, како изгледа наша научна мапа и карта педагошких концепција и какве су импликације свега овога на праксу? Ово су само нека од питања која данас већ све чешће гласно педагози себи постављају. Постмодерна је најпре у расправама о науци, па и у педагогији, доживљена као угрожавање властитих теоријских поставки. Такође је за педагогију значила крај просветитељства, одрицање од трагања за истином, плуралност уместо обавезности, нова непрегледност; све што су иначе критичари и заговорници постмодерне изрекли о њој изгледа да је ишло у прилог оповргавању васпитања и образовања и педагогије уопште. Дитер Ленцен је доста писао о „демонтирању педагошке теорије“ (мит, метафора и симулација). За њега је „историја педагогије историја великих приповедања“ у Лиотаровом смислу. Педагошке теорије нису ништа друго него системи знакова без односа са стварношћу.

У деведесетим почиње друго раздобље сучељавања у коме се постмодерна од стране педагогије више не перципира као претња, него као подстицај за ново научно-теоријско размишљање. Према Михаелу Винклеру расправе о постмодерни ишле су тако што се најпре филозофија постмодерне разумела као критика традиционалне теорије образовања која у начелу полази од јединственог појма образовања, да би се затим захтеви постмодерне за радикалном плуралношћу прокламовали као ново плурално усмерено образовање.

Wolfgang Welsch (Велш, В.) је на немачком језичком подручју озбиљно подупирао Лиотарове тезе. Често се у литератури среће његова тврдња која се односи на следеће: оно што се овде догађа, своди се на то да одређену ситуацију више не тумачимо на основу досад познатих правила, него на потпуно другачији начин. Постмодерно знање треба да развије таква различита тумачења на основу различитих дискурса и језичких игара. Постмодерно знање се тиме, према W. Welsch,[1] усмерава на „ радикану плуралност“.[2]

Претходно сасвим кратко освртање на основне тезе постмодерног таласа, пре свега на Лиотарова гледишта имало је за циљ да нас уведе у оно што је тај талас урадио педагогији, или да можемо можда јасније сагледати утицај свега овога на педагогију. Мада ћемо се још једном вратити овим претходно наведеним тезама и покушати да из још неких углова сагледамо значење постмодерне као правца мишљења које је дубоко ушло у савремене педагошке токове, сада већ и код нас, ако не теоријски разјашњено, оно бар парцијалним практичним корацима, потезима који се путем семинара, без теоријске подлоге у виду радионица активног учења, учионица добре воље, дечијих права и сл. имена већ увелико среће на нашем простору, иако они који се укључују у ове семинаре не знају шта уче и чему све то до краја служи, шта му је теоријска основа, које су им аксионошке оријентације, педагошка филозофска основа и сл.

Знање је пост-индустријска производна снага

А, корак даље у овом правцу води нас ка схватању да се губи стари принцип по коме је стицање знања неодвојиво од образовања. Однос учесника у процесу учења поприма све више однос произвођача и потрошача робе, а знање облик вредности. Знање је, према

[1] Welsch,W., Unsere postmoderne Moderne, Berlin, 1993.
[2] Ibidem

овоме, произведено и на његову производњу ће се све више гледати као на робу која је створена да би се продала и сматра се да је трошено и да ће бити трошено да би се валоризовало у некој новој производњи, дакле да би се разменило. Тако знање престаје да буде сврха себи самом, оно губи „употребну вредност“. Ово се сматра карактериситком која легитимише постмодерну, а не, како се обично сматра, промене у архитектури. Аналитичари зато констатују да је постмодерна могла седемдесетих остати само европски академски хир, да није дошло до промена у развоју науке и политике што јој је дало прави значај. Неповратна промена од зналца до потрошача знања сматра се каменом темељцем постмодерне, а као главне ознаке промена у науци наводе се: нова информатичка технологија и њен циљ (глобални кибернетски простор), нова космологија и њен циљ (Теорија свега) и нови напредак у генетици и њен циљ (Пројекат људског генома).

Плурализам из угла дискусије између модерне и постмодерне

Но, вратимо се плурализму. О постмодерном плурализму може се расправљати бар на два нивоа: као о социолошком налазу (нпр. Gehlen, Berger, Bell, Habrmas, Jameson) и/или као о филозофском питању. Са социолошке тачке гледишта о плурализму се данас дискутује тако што се позива на технолошки развој преноса информација. Са овог становишта и универзализам/стандардизација, с једне стране, и плурализам/индивидуализација, с друге стране, константно расту.[1] Мунш ово назива парадоксом који, чини се, на одговарајући начин описује ситуацију високо развијених и изузетно сложених друштава као "дијалектику друштва комуникације".[2] Овај парадокс расте упоредо са глобализацијом, акцелерацијом и концентрацијом на комуникацију и информацију, и у исто време, се релевантно знање, пуко практично знање, више не заснива на "правом" искуству, већ све више на искуству из друге руке.

Идеја о дихотомији модернизма и постмодернизма је, наравно, проблематична – дихотомије пружају неку структуру за дискусију, али оне се лако могу искористити у сврху поједностављивања. Welsch сматра да и сами постмодернисти гаје неку врсту

[1] Beck I Munch,prema: Reichebach,R.,op.cit.
[2] Ibidem

само-неразумевања с обзиром на то да су сагледавали свој задатак као широк и општи напад на претенциозне (модерне) основе социјалне праксе и на генерацију теорије – а ригидни заступници такозваног пројекта модерне помогли су да се ово становиште одржи интерпретирајући постмодернизам искључиво као напад на оно што је требало да буде фундаментално у оба становишта, и нормативно и теоријски. Ово модерно веровање је јачало употребом метафора из архитектуре. Друштво, с једне стране, као што је то било имплицитно постурилано, мора да има моралне основе, темеље, заједничке вредности као основу социјалне интеракције и легитимне праксе – а на теорију се, с друге стране, гледа као на основу, односно темељ заједничких концепата рационалности или истине. Постмодернизам је потом сматран покушајем да се делегитимише или деконструише овај темељ са последицама етичког релативизма и теоријског хаоса – или, другим речима, као нешто што установљава императив: радите шта год хоћете! Можда би било од помоћи прво се запитати да ли заиста и постоји такав фундамент када говоримо о социјалној пракси и генерацији теорије, да ли је такав фундамент неопходан и, на крају крајева, је ли могућ. Позивајући се на радове Фојербенда, Гудмана, Куна, Фостера и Херцога (Feyerabend, Goodman, Kuhn, Foster, Herzog), тврди се да су "озбиљна питања" већ постављена пре неког времена "о прихваћеним концепцијама не-релативне науке, не-релативне истине и не-релативне рационалоности" – три релевантна аспекта конституције таквог фундамента. Многи аутори се слажу да није ни могуће ни неопходно одржавати такву идеју (Fleischaker, 1994; Foster i Herzog, 1994; Usher i Edwards:1994). Можда је пожељан рационалан консензус о (нормативним) вредностима или теоријским премисама, а веровање у могућност рационалног консензуса можда би чак могло да буде и обавезно својство сваке ситуације аргументације. Међутим, нека чудна беспомоћност мора да се наведе сваки пут када рационални консензус треба да се достигне: то, једноставно, не пружа оријентацију коју карактерише наду за било који данашњи етички проблем или теоријску дебату.

Многостраност социјалног и научног живота и практичних и теоријских интереса захтева разноликост критеријума који су специфични у односу на ситуацију, а за које се у већини случајева испостави да су некомпатибилни (Eilingsfeld, 1994). Одлука о томе који критеријум је валидан или користан у специфичној ситуацији може се заснивати на рационалној аргументацији, али "моћ бољег аргумента" (Хабермас, 1991), углавном, зависи од постојања заједничке језичке игре, или типа заједничког дискурса. Моћ може у

потпуности ишчилити док се играју различите игре, а више се не може именовати "највиши или супериоран судија" (Welsch: 1998), или, другим речима, нема «узвишеног принципа» који би можда могао да разреши конфликте. Оно што Лиотар (1993) назива "метанарацијама" је актуализовано у модерном веровању да се циљ интердискурзивног консензуса може постићи средствима рационалне аргументације. Ово веровање не само да захтева метафизичке претпоставке које – из перспективе постмодерне – више не могу бити прихваћене, већ и изузетно идеалистичко дискурсно окружење и компетенције учесника дискурса. Међутим, недостатак "супериорног судије" не води увек пукој конфузији и хаосу, и не значи да се консензус никада не може постићи док год различити играчи играју различите игре, већ значи да договори до којих се дође у тако антагонистичким ситуацијама немају супериорну или заједничку рационалност за своју основу, и до њих се није дошло не захваљујући моћи бољег аргумента, већ због неке врсте процеса координације (Гиегел, 1992). Што се тиче релевантних теоријских и етичких питања, аргуметнација се често нађе у ћорсокаку, у коме се за супротне аргументе испоставља да су добри, легитимни, али, на крају крајева, некомпатибилни.

Без обзира на то, одлуке се, у сваком случају, морају доносити, а ово значи да позив на рационалност мора да се ревидира да би се координисали интереси, тврдње о валидности и социјална интеракција. Социјални и научни живот је пун договора који нису засновани ни на заједничкој рационалности ни на заједничким вредностима или теоријским премисама – такви темељи нису неопходни за социјалну интеракцију или за процесе доношења одлука у несугласицама – кад би то био случај, дошло би до потпуног хаоса пре много времена. Ова интерпретација не значи да дискурсна рационалност не би постојала или да не би била пожељна, нити да би све у пракси и теорији било ствар процеса преговора, већ то имплицира – како то Рајхенбахен, Р. назива "постмодерном" – скромност када се постављају или тестирају тврдње о валидности истине или праведности.

Модерна се залаже за универзалне тврдне о валидности – тврдње које се не могу доводити у питање у односу на пожељност – али ова униварзалност се не може засновати на начин који није метафизички (Tugendhat, 1992б), нити се може установити унутар оквира Хабермасове теорије консензуса за коју се тврди да је неметафизичка.

Модерно мишљење се заснива на дуализму општег и посебног, дуализму сингуларности и универзалности, али, наравно, модерно мишљење је, углавном, заинтересовано за уопштеност и универзалност. Партикуларност, разноврсност и дисконтинуитет представљају проблем за модерно мишљење и за модерно веровање у дискурзивне универзалије (Фостер и Херзог, 1994). Модерно мишљење не може истински да се бави посебним, да се бави сингуларношћу. Посебност и сингуларност се прихватају једино док год могу да служе као пример за нешто општије. Постмодерни аутори, с друге стране, као што је Лиотар (1989), придају значај сингуларности, стварима и ситуацијама које не могу да се пореде, које је, чак, немогуће разумети. Известан је етички став не покушавати увек утиснути посебно и немерљиво у модерне истине једне и једине истине, или једне и једине моралности. Ово последње је посебно важно за плурализам педагошких теорија који се данас све више среће и на нашем педагошком небу.

Постмодерна и курикулум

У овој тачки дискусија постаје релевантна за тврдње о курикуларним одлукама, с обзиром на то да ученици већину времена уче (на основу) примера, примера који су ту да подрже нешто уопштеније, иако би се свако сложио око чињенице да примери имају ограничења. Неки примери очигледно могу да подрже генералне чињенице или околности – а неки други примери могу стајати само сами за себе. Из перспективе курикулума, селекција примера може бити легитимна само ако они стоје за нешто више генерално, и ако се од ученика очекује да деконтекстуализује значење и ако је способан да прави трансфере у друге контексте. Трансфер је увек повезан са деконтекстуализацијом, која у великој мери зависи од смањивања сложености и занемаривања особености или сингуларности случаја. Овакви процеси нису проблематични само за изнете тврдње о приоритету у курикулуму, већ и из психолошке перспективе: ако се ефекти трансфера заиста и јаве – што, наравно, никад не може да се гарантује – онда и даље не може да се гарантује о каквим се садржајима таквог трансфера ради. Модерна тврдња о томе да пример у курикулуму може или треба да стоји за нешто опште (Клафки, 1985) мора да се разлучи од постмодернистичког становишта (Luotard, 1989) да примери могу да стоје само – ако је то уопште случај – за друге примере. Ово би могло посебно да буде случај у питањима моралног образовања. Генерално или универзално у модерном схва-

тању може се уочити као повратак метафизичких метанарација. Постмодерни огледи који се фокусирају на посебност, на сингуларност и на хетерогеност не морају се сматрати претњом за курикуларне одлуке, већ се могу сматрати шансом. Тежиште постмодерне је на разликама: теоријски, у препознавању и уочавању разлика, и нормативно, у прихватању и поштовању разлика. Тако да значајно питање можда није: Шта ми можемо научити из Француске револуције или на коју врсту трансфера треба да циљамо код ученика када предајемо или разговарамо о Француској револуцији? Питање би можда пре требало да гласи: Шта је то јединствено за Француску револуцију? Шта се не може поредити са другим револуцијама? Ово није само реторичка разлика, није само пружање другачијег оквира за исто питање – то је одустајање од тврдњи које се не могу одржати на рационалној основи у радикализованом модернизму. Усредсређивање на разлике значи пре свега препознати карактеристике за које се верује да чине ситуацију посебном.[1] Увек постоји потреба и

---

[1] Postmoderni pluralizam kao sociološki nalaz i filozofski problem ima, kako će to ukratko biti opisano, uticaja na kurkulum u odnosu na barem tri aspekta: (1) status znanja; (2) metoda poučavanja i (3) normativne dimenzije.

Za razliku od projekta modernizma, postmodernizam ne veruje premisama nužnog i mogućeg jedinstva i kontinuiteta. Sposobnosti koje treba razvijati u postmodernim uslovima više nisu na prvom mestu kompetencije ego-identiteta (Uhle, 1993), koji su sposobni da dodju do konsenzusa o datim pitanjima na osnovu racionalne argumentacije uz moć (snagu) boljeg argumenta. U postmodernom svetu ima mnogo boljih argumenata – ali oni su nekompatibilni i antagonistički. Postmoderno znanje ne pruža univerzalne kriterijume uz pomoć uzvišenih principa koji mogu poslužidi da se dodje do konsenzusa, ali ipak, ono pruža spoznaju o tome da dogovor mora i može da se dostigne čak iako se učesnici i dalje ne slažu po pitanju fundamentalnih premisa. Tvrdnje postmodernog kurikuluma postaju smernije: konsenzus postaje lokalna stvar.

Gore navedeni opisi onoga što se naziva postmodernizmom nema očigledne posledice na sadržaje kurikuluma. Medjutim, ovi opisi su od značaja u odnosu na to kako se znanje stiče i kako njime baratamo u instrukciji. Postmoderno znanje je takodje znanje o paradoksalnim efektima znanja: ustanovljavanje globalne standardizacije i sklada, s jedne strane, i uspostavljanje lokalne heterogenosti i individualizacije, s druge. Ovaj paradoks se javlja zbog strukture komunikativne akcije: komunikacija kultiviše subjekat, i, u isto vreme je značajna za individualizaciju. Kako se mogućnosti komunikacije i informacije ubrzavaju i sve više povezuju, tendencije da se dodje ni do čega drugog nego do veštačkog i čisto pragmatičnog znanja se takodje povećava. Ovo je potencijalni problem za funkcionisanje demokratije, ako demokratija nije svedena samo na pravilo većine. Poučavanje u postmodernom svetu znači biti osetljiv po pitanju funkcije i kvaliteta znanja. Tendencija da se prenosi sve više i više znanja koje nije povezano sa svetom u kojem učenik uči – Huserl ga je nazao Lebenswelt – može biti uzrokovano naučnom orijentacijom u podučavanju i problematičnim pluralizmom naučnog sveta. Početi sa svetom u kome se živi i stvarnim iskustvima učeniika možda postane krucijalna tačka u školama i poučavanju, dok se proces delegitimizacije metanaracija nastavlja i dekonstruiše moderno verovanje u kontinuitet istorije i biologije, emancipacije i humanizma. Svetovi u kojima se živi su heterogeni i pluralistički, ali to ne znači da će postmoderni pojedinac živeti u nekoj permanentnoj krizi identiteta (kao što to neki sociolozi vole da preuveličavaju, npr. Berger et al, 1987). U svakom slučaju, sa pedagoške tačke gledišta, jedinstvo i kontinuitet u odnosu izmedju nastavnika i učenika i u odnosu na znanje koje se prenosi i konstruiše predstavlja značajnu odliku današnjih škola . Okolnost zahteva snažnije uključivanje sveta u kojem se živi, pogotovo zato što postmoderni uslovi teže da usmere školu i poučavanje u suprotnom pravcu.

U normativnoj dimenziji, postmodernizam zahteva promišljeni odnos prema pluralizmu i toleranciji (Zimmerli, 1994). Pluralistička tolerancija ne zanči da je sve okej i da sve treba da se prihvati – takav koncept je prilično neetički i nedomokratski. Pluralistička tolerancija se gaji upoznvanjem sa heterogenošću tipova diskursa i jezičkih igara. Tako da je današnji zadatak prihvatiti činjenicu i razviti sposobnost boriti se za sopstvena ubedjenja bez korišćenja nasilja, drugim rečima, naučiti živeti sa više ili manje permanentnim

мотивација да се генерализује, наравно, али је питање како тај процес почиње и које тврдње га прате.

Упоређивање модерне и постмодерне педагогије

Из дела «Смрт истине», скинуто са сајта www.xenos.org/classes/papers/pomoedu.htm

	Модерна теорија	**Постмодерна теорија**
Знање	Наставници би идеално требало да буду преносиоци стварног знања, без предрасуда	Наставници су пристрасни помагачи – водитељи и ко-»конструктори» знања.
Култу-ра	Култура је нешто о чему би ученици требало да уче, али што такође може представљати и препреку учењу. Ученици из различитих култура морају се обучавати на заједничком језику, или медијуму комуникације, пре него што наставници могу да им преносе знање.	Модернистички циљ уједначавања и унификације друштва резултира у доминацији и експлоатацији, зато што се јединство увек заснива на доминантној култури. Не само да све културе имају исту вредност, већ оне такође стварају и једнако важне реалности. Ученици припадници мањини морају се «оснажити» да се боре против евроцентричне енкултурације.
Вред-ности	Традиционални модернисти верују да су едукатори легитимни ауторитети по питању вредности, и стога они треба да обучавају ученике за универзалне вредности. Либералнији модернисти тврде да образовање треба да буде «вредносно- неутрално». Наставници помажу ученицима са «разјашњавањем вредности» - одлучујући које вредности ће сваки појединачни ученик имати. Вредности могу и треба да буду одвојене од чињеница. Најважније вредности су рационалност и напредак.	Образовање треба да помогне ученику да конструише разноврсне и лично корисне вредности у контексту њихових култура. Вредности се сматрају корисним за дату културу, а не тачним или исправним у било ком универзалном смислу. С обзиром на то да наставници не могу да избегну да подучавају своје сопствене вредности, за њих је у реду да отворено промовишу своје вредности и социјалне агенде у учионици. Значајне вредности које треба подучавати су тежња ка разноликости, толеранцији, слободи, креативности, емоцијама и интуицији.

neslaganjem i protivrečnosti. Čini se da je ovo značajnije od postizanja visokog i sigurno uzvišenog ideala subjekta koji traga za konsenzusom racionalnom argumentacijom – ideala kojeg malo njih postigne, u svakom slučaju. Razvijanje sposobnosti da se izdrži neslaganje usko je povezano sa spoznajom da uvek postoji manjak informacija i znanja, a to je povezano sa individualnim, često bolnim iskustvima zaglavljenosti sa bezpomoćnim, beznadežnim i manjkavim argumentima. Fokusirati se na kompleksnost, diskontinuitet i razlike u školi i podučavanju može voditi ka ovoj postmodernoj skromnosti – skromnosti koja se oprašta sa modernim verovanjem da postoje racionalne solucije za svaki problem i da postoje neki viši smisao i značenje u svakoj razlici.

Људска природа	Модернисти генерално верују у стабилно, инхерентно биће које се може објективно спознати. Штавише, с обзиром на то да се за људе сматра да имају стабилну есенцијалну природу IQ тестови, и други слични «објективни тестови» могу се користити да би се открила ученичка урођена интелигенција. Пружајући им владање неким предметом, наставници побољшавају њихово самопоштовање. Образовање помаже појединцима да открију своје идентитете. Појединци и друштва напредују тако што уче и примењују објективно знање.	Ученици немају «право биће» или урођену суштину. Уместо тога, бића представљају социјалне конструкте. Постмодерни едукатори верују да је самопоштовање предуслов за учење. Они на образовање гледају као на неку врсту терапије. Образовање помаже појединцима да конструишу своје идентитете, а не да их открију. Појединци и друштва напредују када се људи оспособе да постигну циљеве које су сами изабрали.

До сада је доста пажње посвећено постмодери, модерни, па и утицајима постмодерних перспектива на курикулум. Како је питање курикулума врло осетљиво, значајно и незаобилазно у разматрањима о плурализму у посмодерној дидактици, остаћемо још за који тренутак код њега. У литератури се често срећу F. Oser, R. Reichenbach i J. C. Walker, sa Univerziteta u Freiburgu, Катедра за образовање, Швајцарска. Они су доста пажње посветили образовању за које сматра да је нормативан подухват који има два главна педагошка средства: поучавање и курикулум.

Сврха сваког курикулума који се користи у школама је да се постигну одређена жељена крајња стања и врлине ученика. Оваква жељена крајња стања произилазе из социјалних вредности и вештина које се сматрају неопходним за функционисање друштва. На нивоу образовне теорије може се говорити о «курикуларним идеологијама, које се односе на вредносне премисе на основу којих се доносе практичне образовне одлуке. Курикуларне идеологије, углавном, представљају последицу жељених погледа на свет – Weltanschauungen – и као такве су, бар у демократским и плуралистичким друштвима, разнолике и хетерогене. [1]

Дискусију карактерише, по оцени многих, прилично недисциплинована употреба термина «модеран» и «постмодеран», и често

[1] Чланак издат у часопису: *Educational Philosophy and Theory, Vol. 31, No 2, 1999.*

се води на прилично емотиван начин. Дискурс о постмодернизму у образовању почео је само пре једну деценију и прилично је апстрактан. Остаје нејасно какав утицај постмодерни концепти и тврдње о делегитимности имају на образовање – и поучавање и курикулум. Разлог за овакву незадовољавајућу ситуацију могу бити нејасни концепти неких постмодерниста и/или тешкоћа у приступању плодној дискусији између модерниста и постмодерниста. Уз уважавање овог недостатка јасноће и разумевања филозофски је легитимно и неопходно наставити ову дискусију док покушавамо да се усредсредимо на специфична поља примене. Из дугорочне перспективе, утицај ове дискусије на курикулум је од великог значаја. Нека размишљања о курикулуму иду у овом правцу: Д. Кердеман, дискутујући о импликацијама које херменеутика Хајдегера и Гадамера имају за мултикултурно образовање, даје коментаре на постструктурализам, деконструкционализам, радикалну херменеутику и постмодернизам. Она тврди да, упркос значајних разлика, сви деле становиште да се интерпретација састоји од трепераве игре знакова и текстова које обухватају и интерпретатора и оно што се интерпретира. Ухваћен у ову неухвативу дијалектику, модерни субјекат постаје деконструисан и измештен. Свест, биће и рационалност се распадају док постмодерна цвета у забрињавајућим неодређеностима. [1]

Ова оријентација има доста тога заједничког са херменеутиком Мартина Хајдегера. Како нам филозоф Џон Капуто каже, постмодернизам представља у мањој мери напуштање хајдегеровске херменеутике, а у већој «радикализацију њеног најскровитијег смера и замаха». И један и други на живот гледају као на тежак и пун проблема, и «пажљиво трагају за фрактурама, ломовима и неправилностима у постојању». У две значајне ствари се међутим постмодернизам разликује од Хајдегерове херменеутике. Док су меморија и пре-разумевање централни за Хајдегера, за њих у постмодернизму нема места. Штавише, са радикализацијом херменеутике, способност рефлексије потпуно ишчезава. [2]

Усредсређујући се на курикулум моралног образовања, Фриц Озер (Fritz Ocer) наводи да екстремни постмодернисти закључују да постоје ваљани разлози за неповерење у моралне тврдње модернизма. Он истиче да се постмодернизам, поготово када се термин «постмодерниста» користи прилично нејасно, сматра претњом мо-

[1] Ибидем
[2] Ибидем

ралног разумевања и универзалним концепцијама моралности. Умерени постмодернисти, поред многих других, тврде да су универзалне моралне тврдње идеалистичке, чак фиктивне, али да идеје етике и правде није могуће напустити. Оба погледа представљају продукте филозофског промишљања могућности и нужности моралности. Филозофске и етичке рефлексије заправо заиста утичу на развој и евалуацију курикулума моралног образовања. Међутим, овај утицај се често пренаглашава и, самим тим, истраживачи који раде на курикулумима моралног васпитања могу да направе дедуктивну грешку. Морално образовање не проистиче из филозофских промишљања, већ из чињенице васпитања/образовања.[1]

Озер расправља о утицају постмодерног плурализма и разуђености норми и вредности на курикулум моралног образовања, показујући, заправо, да су многи концепти моралног образовања угрожени од стране особености постмодерног света. Он, потом, описује обавезне карактеристике сваког курикулума моралног образовања у односу на постмодерни Lebenwelt («живот-свет») тврдећи да изједначавање плурализма и етичког релативизма мора да се одбаци. У овој расправи не запоставља се размишљање о курикуларним могућностима балансирања постмодерних реалности и моралних нужности. Главна одлика курикулума моралног образовања који може да се носи са постмодерним плурализмом и релативизмом је његова процедурална оријентација.

Роланд Рајхенбах (Roland Reichenbach) тврди да превласт постмодерних приступа у поучавању, образовању и васпитању није ствар личног избора, већ природно следи из трансформације смисла знања као карактеристике Зеитгесист-а. Концепт «отворене будућности» представља значајно својство постмодерног света. Модерна веровања о (обавезно) прогресивном развоју у друштву изгубила су своју оправданост за многе људе. Даље, главни теоријски оквири (мета-нарације) који су типично пристајали уз «пројекат модерне» постајали су све мањи и мање занимљиви. Овај процес делигитимизације пратили су радиклани заокрети ка информационом друштву у којем значај знања и информације постаје чисто прагматичан. Традиционални хуманистички концепти образовања и формирања личности, с једне стране, и учење и знање, с друге стране, морају се поново размотрити из перспективе која укључује и врлине модернизма и постмодерни скептицизам у односу на идеалистичке и ригидне предрасуде модерне мисли. Рајхенбах се усредсређује на

[1] Ибидем

питање да ли је прилагођавање курикулума постмодерном изазову неопходно и пожељно.

Денис Филипс, упорни модерниста, прихвата постмодернисте као струју унутар модернизма, и више је скептичан од самих постмодерниста када су у питању велике приче и модерниста и постмодерниста. На овај начин он можда спашава курикулум од импликација да буде децентрализован, а себе од тога да одговара за позицију која не може бити позиција, односно за постмодернизам. [1]

Конструктивизам као епистемолошко-теоријска концепција педагогије

Постмодерно мишљење, конструктивистичка перпектива или треће доба обележили су 20-ти век. Све већи број научника прихватао је став да се прикупљањем емпиријских чињеница у оквиру устаљеног погледа на свет неће доћи до квалитативно значајнијег искорака. Нови таласи дошли су са теоријом релативитета, квантном механиком и теоријом ауторегулативности. Идеје о релативној, а не апсолутној природи опажања утирале су пут напретку, који је промовисао идеју да науком не руководи један општи поредак, већ случајност. Берталанфијеве тврдње о ауторегулативности живих система пољуљале су дуалистичко схватање о телу и души као одвојеним деловима; а математичка проучавања индетерминизма довеле су у питање претпоставку о стабилности и непроменљивом поретку.

За трећи период карактеристични су:

- критика преовлађујућег веровања у једну једину исправну перспективу, апсолутну истину и валидност;
- такође је карактеристично да се истовремено преиспитују и онтолошке и епистемолошке претпоставке о природи знања, важеће у претходним периодима;
- заједно са овим развили су се и нови погледи на природу знања. Попер је изашао са становиштем по коме теоријско знање не расте због тога што су теорије истините, него због процеса њихове

[1] Претходне идеје су изнете на симпозијуму: American Educational Research Association Annual Meeting (Годишњи скуп Америчког удружења за истраживање у образовању, San Francisko, 1995. od strane autora: F. Osnera i R. Rajhenbaha, i модификован, уз њихово одобрење, за издавање у EPAT-u od strane J.C. Wokera:

природне селекције, и како Д. Стојнов каже «слично Дарвиновом схватању о томе како опстају врсте».[1]

Кун је, такође, изашао са становиштем да су знање и стварност историјски одређени и релативни бар онолико колико су апсолутни и истинити. Сматао је да главне теоријске трансформације не прате начела формалне логике присутна у модернистичком периоду, него да је научно знање више функција мењања и развијања друштвене свести и вредности које се у различитим периодима примењују у различитом степену.[2] С ходно томе стабилност науке, сматрају данас већ многи, могла би се образлагати прихватањем заједничких веровања о природи ствари од стране научника пре него истинитошћу и ваљаношћу својих тврдњи. [3]

Пре него што даље закорачимо у конципирање оквира за приближавање партиципативне епистемологије, дотакнимо бар питања дихотомије и континуитета које смо напред већ поменули, осврнувши се на Канта, на његову фундаменталну дихотомију између емпиријског и филозофског. Квајново инсистирање на преиспитивању «догми о емпиризму» и тврдње о непостојању разлика између аналитичких и синтеистичких судова, а уз то и став да се сви смисаони искази не могу редуковати на емпиријске опсервације, придружиле су се Куновим расправама о томе да се теоријски искази не могу елиминисати из « чистих» емпиријских истраживања и да се устаљено, по његовој оцени статично, синхроно схватање епистемологије мора заменити динамичним, дијахроним. Овим су, дакле, били уздрмани темељи емпиријског поимања ствари, а са њим се и за домен емпиријског карактеристични дескриптивни искази, којима се описују чињенице, приближавају прескрипцијама, односно постају све прихватљивије идеје о неприхватању дисконтинуитета између дескриптивног и прескриптивног приступа. [4]

Филозофска окосница конструктивизма у литератури креће обично од имена Ђанбатиста Вика, једног од првих филозофа који је утирао пут новој мисли, која је јасно и са доста супротних гледишта правила разлику у односу на једнолитност традиционалне филозофије. Ђанбатиста је дошао у први план иступањима притв познате Декартове тезе »Cogito, ergo sum», сматрајући Декартову

---

[1] Стојнов, Д., Конструктивизам, партиципативна епистемологија и конструктивност психолошких категирија, Зборник бр. 30, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1998. год.
[2] Кун, Т.., Структура научних револуција, Београд,Нолит, 1974.год.
[3] Стојнов, Д., оп. цит.
[4] Шире о овоме, као и о ограничењима Кантовог епистемолопшког конструктивизма видети у : Д. Стојнов, оп. Цит.

сумњу редукционим чином виђења човека коме супротставља недељивост душе и тела. По Вику су знање и делање исто. У овај се круг укључују и филолози Витгенштајн, Бахтин и др., који, за разлику од Сосира (у средиште изучавања ставља имперсонални језик), сматрају да имперсонализам, као и персонални монологизам, треба да устукне пред дискурзивном праксом, која уз то треба да буде дијалошке природе, зато што у њој искази узимају у обзир и контекст као основу уобличавања.[1] Ове ставове смо издвојили зато што су они утирали пут сада већ прихваћеним ставовима о говору као инструменту у коме се одигравају дискурзивни дијалози и обликује личност и који није независтан од услова у којима се одиграва. Стваралачка моћ језика уграђена је у став да су појмови као што су «наука» и «јединка» друштвене конструкције, а не одрази стварности. Прихватање овога схватања ушло је и у ставове о политичким и идеолошким моћима психологије (израженим у појмовима као што су: хијерархијска опсервација и сл.).[2] А Деридино одступање од традиционалних погледа, манифестовано у деконструктивизму, довело је дотле да речи значе различите ствари у различитим околностима, у зависности од тога ко се њима користи и у зависности од контекста.

Ово и друга схватања давали су све више аргумената који су чинили довољан разлог да се преиспита етаблирано схватање о томе да се наука бави прикупљањем сирових података који се накнадно опојмљују и класификују, а затим уобличавају у теоријска уопштавања. Ово би даље могло да значи да нема «сирових» података у науци, јер је све што је предмет научног истраживања, а тиме и сазнавања, већ класификовано на одређени начин. Што даље не значи да наше опажање зависи искључиво од дискурса, него да је научни дискурс способан да представља објекте само онако како су конституисани категоријама тог дискурса.

Претходне констатације биле су неопходне како бисмо истакли чињеницу да се данас већ недвосмислено упућује на то да знање о психолошким категоријама није рефлексија унутрашње есенције која остаје иста без обзира на настојање јединке да је осмисли. Дакле, савремени погледи на човека нису рефлектујући, него конститутивни. Опажање и делање су према Келију компатибилни и неодвојиви. Знање није само свеобухватна дескрипција стварности чија својства постоје независно од настојања јединке да га сазна.[3]

---

[1] Оп. цит.

[2] Шире о говору као инструменту дискурзивног дијалога видети у : Foucault,M., The archeologe of knowledge,London, Pengiun,1972

[3] Стојнов, Д., оп. цит.

Зато савремена схватања знање посматрају као конструкцију. Знање је формирано од конструкција које се конституишу у неком социјалном контексту и које подразумевају одређену друштвену праксу. Зато се за конструктивистичко знање сматра да носи ознаке прескриптивног.

Из претходног бисмо као закључак могли извести констатацију да се према конструктивизму на знање не гледа као на нешто што не сме зависити од индивидуалног угла онога који сазнаје. Дакле, конструктивисти не робују епистемолошком објективизму, чак му се супротстављају, чиме су изазвали критике (засноване на фаворизовању субјективизма). За наслов којим се ми у овом раду бавимо значајно је да се епистемолошко опредељење конструктивиста заснива не на субјективном него на партиципативном сазнавању. И ово је суштински став који у значајној мери утиче на савремене теорије учења, па и даље на теорије образовања, односно дидактичке моделе, дакле на тенденције у читавом систему васпитања и образовања, па и на плурализам зато ћемо се конструктивистичкој епистемологији још враћати. Но, пређимо сада питању плурализма из нешто ближег угла.

Судећи према савременој литератури, нисмо усамљени у сумњама у могућности да се учење у свој својој сложености може ограничити на један модел. Сматра се, наиме, великом заблудом да ће напредовање у проучавању неурона омогућити потребно разумевање психичких механизама. Организован систем као што је учење није једноставна целина и не састоји се из простог збира њених делова. У тој целини ученик, наставник, садржаји... нису независни нивои, а у методолошком смислу, заустављање на једном моменту или на једној аналитичкој процедури, неизбежно води ка промени значења објеката истраживања. А ово даље за питање коме се у овом раду посвећујемо значи да су мале шансе да се учење одреди усредсређивањем на неуроне, обраду података или, чак, и на ниво репрезентације. Тако да конструисање модела ван свакодневних ситуација тражи њихову практичну верификацију, тј. емпиријску валидацију.

Постоје данас већ покушаји превазилажења дискурса који је у претходним концепцијама истицан и у литератури познат као трансферзална процедура (ЛДЕС), који покушава да укрштањем ограничења која се јављају из својстава мозга, искуства ученика и могућности које нуде образовне ситуације, представи димензије које регулишу учење (биолошка димензија са хомеостатичном функцијом); когнитивна и социо-културна димензија (јер је учење укључи-

вање индивидуе у окружење) и афективна димензија. Ова три нивоа регулишу један другога истовремено и узајмно.

За питања која посматрамо значајан је и став да за учење не постоји само један начин. Различити начини могу да буду у исто време и комплементарни и конфликтни. Сматра се, такође да оно што одређује учење није мрежа спољних информација коју интерпретира нека особа, него је ученик једини архитекта своје обуке, али ни његово окружење није мање важно, јер његово знање напредује када ефикасне субјективне интеракције између његових менталних активности и његовог окружења дођу на своје место. Окружење истовремено стимулише и даје смисао том процесу.

Такође су за нас значајна и запажања о интеграцији као процесу који произилази из процеса организације (реорганизације) и регулисања постојећих елемената у интеракцији са новим подацима, што води до њихове коначне метаморфозе. Сматра се даље да је појава новог знања тесно везана са свешћу ученика, намерности да учи, да успе да модификује сопствену менталну структуру, да је реформулише (елаборација), а такође и са свешћу да ће му ново знање помоћи у објашњавању, очекивању и активности које даље жели да предузме (метакогниција). Афективно, когнитивно и смислено су тако уско повезани у вишеструким регулацијама; учење зависи од контекста, јер се одвија у социо-културном окружењу.

Могли бисмо, дакле, закључити да учење представља појаву која настаје из сусрета неуронских потенцијала, упамћених искустава одређене особе и директног или посредованог окружења који дозвољавају своју константну актуелизацију. Свака особа има одређена уверења о свету који је окружује, и она покреће оперативне процедуре. Ако, пак нема уверења о питању пред којим је, онда манипулише другим идејама о том питању, што доводи ипак до снажне интерференције. Овај систем мисли познат је под називом концепција. Концепција има задатак да усмерава начин на који ученик декодира информацију и формулише своје нове идеје. Тако да учење није додавање нових информација. Усвајање нових знања види се као интеграција тог знања у структуру мисли која је већ «на свом месту» и која га, парадоксално, одбацује. Управо кроз своје сопствено знање, које претходи образовној ситуацији (које је способан да мобилише у тој ситуацији) ученик може да дешифрује нове податке, и можда да их упоређује.[1]

---

[1] What s new about learning?
Htt: // www.concord... Org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html

Претходно освртање на теоријске традиције и њихове епистемолошко-методолошке домете имале су за циљ да створи простор за разматарање могућности за испитивање ефикасности других модела учења, који се данас све чешће срећу као могућа решења којима се узимају у обзир ученици и њихови концептуални механизми, као и међузависност самоорганизације учења и околности.

Претходне теорије, па и на њима засноване дидактичке концепције и модели, нису успеле да разјасне до краја питање интегрисања различитих података унутар концептуалног оквира, а тиме ни питање значаја метакогниције (њеног утицаја на оперативност и мобилност поседованог знања) није до краја сагледано.

Такође је значајно да још увек има доста нерасветљених тачака којима би се потпомогло разумевању услова који утичу на учење, иако се на менталне активности гледа као на обраду података (генетичке теорије), или чак хијерархијске обраде података (когнитивне теорије) које могу да интегришу нови податак у концептуалне системе ученика. Разумевање когнитивних механизама сматра се неопходним, али је недовољно у покушају да се разуме контекст или природа дидактичких стратегија. Зато данас већ на дидактичкој сцени имамо нове дидактичке моделе[1] који се сматрају јединственим зато што су им основни циљеви дидактички, јер покушавају да реше проблеме везане за учење, узимајући у обзир дидактичко окружење, уз позајмљене елементе претходно дискутованих теорија. Но, и сва залагања за плурализам теоријских приступа и лепезу дидактичких модела остају пред овим и другим налазима за сада само блиц покушаји.[2]

Курикулум из угла плурализма когнитивног стила као основа постмодерне дидактике

Постмодерним мишљењем наглашен је и у дидактици позив за прилагођавање на плурализам стилова живота, односно когнитивног функционисања. Ово за дидактику значи захтев да трага за индивидуалношћу, уместо за идентитетом. Одбрана од једностраности, од превласти рационалног ума са просветитељским значењем појма субјект, као ознака постмодерне дидактике, има у основи захтев за имагинацијом којим се култивише нова субјективност. Ни једна фор-

[1] Šire o savremenim didaktičkim modelima videti u : The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB/th-appGB.html

[2] Шире о кресподентности когнитивних стилова и дидактичких стратегија видети у : Gojkov,G., Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac, 1995 i Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2005.

ма није искључена, проглашена мањкавом, или сврстана у хијерархију прихваћених мисаоних, сазнајних и животних облика: anuthhing goec.[1]

Прихватање плурализма стилова у постмодерни иде и даље од трагања за индивидуалношћу, до прихватања различитих идентитета у једној особи, а изван личности инсистира се на захтеву за способношћу сучељавања и толеранције индивидуалности других.[2]

Постмодерна има у педагогији за сада (бар су до аутора ових рефлексија стигла) два акцента: Онај који потиче од берлинског педагошког круга (Ленцен, Д.), тзв. рефлексиван у коме је однос теорије о васпитању и самог васпитања-праксе битно измењен. Нова дефинисања овога односа (теорије и праксе) као битну одредницу имају схватање по коме наука о васпитању није више наука о делању (не даје налог шта треба чинити-не прописује); насупрот томе реалистичка процена институционалних чињеница претпоставља постојање науке о васпитању).[3]

Други угао потиче од хамбуршког педагога Хелмута Пајкерта (H. Peukert). У основи му је питање о нормативним последицама педагошке интеракције-директније: како васпитање може успети као интеракција, да би и без менторства одраслих и у међусобном признавању и поштовању, незрелима помогло да сазре? Такође се у овом схватању сматра да педагогија треба да развија теорију (и други, не само Пајкерт). Траже се путеви потпунијег самоопажања и моралнорефлектованог самовођења и самопромена, којима би се обухватиле аутодеструктивне тенденције, а да притом слободу не укидају, већ да је осигурају.)[4]

Актуелна дидактика је пред великим изазовом, којим путем поћи. Когнитивна психологија јој данас нуди сложенију слику когнитивног функционисања. Ширина ове сложености захтева широко подручје (неурофизиологију, психологију, педагогију...) и наглашава да сложеност феномена владајуће приступе истраживању когнитивног развоја онемогућава да сагледају све углове. Ређају се други приступи истраживању когнитивног развоја на уоченим ограничењима досадашњих (когнитивно-информационих, који иде преко стратегија које контролишу базичне процесе до егзекутива, који контролишу стратегије) и на тај начин проучавање когнитивних процеса помера са брзине информација ка стратегијама. Овим се ток и орга-

[1] Paul Feyerabend ,prema: Herbert Gudjons, Pedagogija, Educa, Zagreb, 98).
[2] Lencen,,D., 1992.,s.79.
[3] Lencen,D., 92.
[4] Ибидем, стр. 263.

низација сопствених метакогнитивних активности настоје везати за појам регулације когниције, чиме се добија интервенишући агенс, који организује елементарне процесе и стратегије, дакле, врши функцију хумункулуса. Овим смо дошли до појма метакогниције (контролна и регулативна функција) којим когнитивна психологија покушава мета-процесима, као организаторима елементарних процеса, тј. њиховог сложаја описати начин функционисања интелекта. Овим и дидактика добија импулсе за дубље бављење стратегијама-метапроцесима. Но, неопходно је истаћи чињеницу да досадашња компоненцијална анализа (Стерберг) није отишла далеко од наговештаја приступа стратегија-метапроцеса. Сматра се да је сложеност ових процеса, њихово прожимање читавог тока решавања задатака, инваријантност (јављају се и губе и реактивирају у непредвидивим тренуцима) у основи јављања нових и још комплекснијих контролних процеса код сложенијих задатака.

Овим је у суштини досадашњи методолошки комплекс, као и теорија о когнитивним компонентама (Стернберг) оспорена, немогућношћу да идентификује ток стратегије решавања задатака. Ипак, сматра се да, иако овај теоријски приступ не објашњава сложеност организације когнитивних процеса, остаје уверење да су метакогнитивни процеси у позицији да могу да повежу и објасне везу интелигенције са ванинтелектуалним факторима. Утисак је да ће постмодерна дидактика, немајући ништа ефектније, прихватити, бар за прво време, метакогницију, те ће способности и постигнућа посматрати уједно, као облик развијајуће експертизе (интелигенција), а тиме је у контексту другог од претходно поменутих углова, из кога се на поостмодерну педагогију, па и дидактику, гледа као на теорију чији је задатак да тражи путеве потпунијег самоопажања и самовођења до самопромена.

Дидактика, такође, прихвата ове нове појмове и настоји их ситуирати у адекватан контекст. Из овога угла звучи значајно питање које је у основи овога текста: да ли је могуће уважити плурализам когнитивног стила ученика при структурисању курикулума?

Познато је да се стилови когнитивног функционисања разликују. По Олпорту- стил је човек. Али, шта са тим? Колико је та чињеница о разликама употребљива, односно колико се може уклопити у постмодерно прихватање плурализма стилова? Значи ли њихово упознавање могућност толеранције индивидуалности или нешто друго?

Налази једног од наших истраживања можда могу послужити за размишљање по постављеним питањима. У експлоративном истраживању испитано је 14о матураната гимназије, који су се истицали по когнитивним способностима (изнад 95. перцентила на тестовима интелигенције- Бине Симон и др. и на батеријама тестова когнитивног стила-28 тестова са 120 задатака у којима су доминирали они који су се односили на отвореност духа, оригиналност идеја, едукцију, просторни размештај фигура и сл.). Издвојени налази су следећи:

- Факторска дескрипција идентификовала је структуру са 1о димензија когнитивног стила. Њихова комбинација даје индивидуално идентификовану когнитивну структуру ученика. Стваралаштво је идентификовано као мултиваријантна варијабла. Когнитивни стил појединца разликује се у зависности од интензитета манифестовања одређених димензија елемената;
- Са подразумеваном "хипотезом прага" издваја се имагинација као поуздан индикатор креативне продукције;
- Кластер анализа односа когнитивног стила и посебно структурисаних наставних садржаја констатовала је седам група са већим или мањим степеном корелације;
- Велики број варијабли има потпуно слагање, дакле, тесне везе. Илустрација: дивергентност као димензија когнитивног стила потпуно се слаже са: антиципацијом последица, састављањем проблема на основу постојећих идеја, проналажењем доказа;
- Но, уочене везе когнитивног стила и наставних садржаја нису довољне да се њима руководимо у избору садржаја, јер се као значајан елемент истакла и структура претходног искуства и ниво сложености садржаја задатака;
- Садржај, градиво које се учи и његова структура различито погодују одређеном сложају когнитивних способности, односно врсти когнитивног стила, али ово није довољно да објасни сву варијансу. Утисак је да се на путу од манифестовања креативних способности даровитих до њиховог претварања у креативно постигнуће налазе још бројни фактори који су значајни за остваривање оригиналних идеја. Неки од њих идентификовани су у црртама личности: дубоко интересовање за проблем које окупира читаву личност и траје, ношено немиром, уз потпуну посвећеност питању све док се не реши и сл.

Можда би после навода претходних налаза, уз питање које је у основи овога текста, могло стајати и питање до које мере је неоп-

ходно респектовати плурализам когнитивног функционисања ученика при структурисању курикулума, јер, као што смо навели, различити садржаји траже различите сложаје когнитивних способности, дакле, различите когнитивне стилове, те, иако их ученици немају манифестоване у значајној мери, добро је провоцирати им способности којима се оне формирају.

На крају, утисак је да чак и да се дође до дидактичких модела којима би се могао увазити плурализам когнитивног стила при структурисању курикулума, требало би водити рачуна о мери, како се не би у интеракцији, уз велике слободе изгубило самоопажање, морално рефлектовано самовођење, самопромена и други прокламовани циљеви постмодерне педагогије, па и дидактике.

Плурализам у дидактици-нормирање и обавезност

У савременој дидактици значајно је још и питање окретања вредностима, које задире у суштину јединствености јавног школског система, угрожава основе традиције којој се у име плурализма оспорава лигитимитет и сл. Тако тумачења овога замишљају испарцелисан школски систем према погледима на свет, а одрицање могућности остварења нормативне дидактике претворено је у принцип и тако дидактику, чак и читаву педагогију довело до питања чији значај још није до краја сагледан: какво место припада плурализму унутар организовања наставе, пре свега из аспекта циљева и садржаја. Данас се све више ово среће у литератури Запада, код нас још, додуше, неодређено, више наговештајно, без конкретних одлука и педагошких уредби и образложења овако нешто се тек наговештава.

Питање плурализма у друштву у дидактичкој стварности искључује нормирање и обавезност. Значи ли то да аутори који нагињу ка неограниченом плурализму прихватају идеје које у основи имају анархију као принцип вишег реда и у којој мери у овом контексту има смисла питање обавезног консенса о васпитању и образовању, школи и настави, садржајима и поступцима ?

Наша дидактичка стварност још се заснива на консенсу садржаја и циљева, за који сматрамо да трпи од недостатака плурализма, аутономије, еманципације и сл. Но, немачка дидактика је већ у фази кад преиспитује своје токове који су отприлике на путу ка квалификацији исувише неформалног консенса, а садржајно је, насупрот томе, већ одавно овај консенс нестао, те стога, сматрају

многи, легитимитет њиховог јавног школства је већ изгубио убедљиву основу. [1]

Критичка анализа у савременим дидактичким тенденцијама

Поменимо најпре да је дискусија често усмерена омиљеном мисаоном фигуром у савременим дидактичким концепцијама за коју се сматра да још није довољно објашњена. Реч је о "самоодређењу". Истиче се да се " самодређење" не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум. Тако настава не треба само да се заврши самоодређивањем, него да га овде и сада омогући; према овом схватању самоодређивање се може остварити само ако се одмах манифестује. Овим се, наравно, одустаје од васпитања и образовања у њиховом класичном схватању. Критике даље истичу да је појам "самоодређивања", као и "еманципација" недовољно објашњен, а већ се " излизао". Сматра се, наиме, да критички није анализирано у ком односу стоји "самоодређивање" према осталим појмовима- "индивидуалност", "личност", нити је она постављена у однос са ens sociale.

Посебна критика упућена је промени у самом појму самоодређивања; сматра се да је њоме настала опасна еквивокација. У образложењима се наилази на констатацију да је филозофији неокантоваца (Наторп и др.) самоодређивање значило самоодговорност за квалитет моралног делања, а тиме се у Кантовом императиву "поштовање закона" огледало: у способности да се разликује између наклоности и обавезе, показује се највиша квалификација особе.[2]

У савременом схватању, самоодређивање се претвара у превласт наклоности. Не обавеза, радост влада сценом. Самоодређење тиме доспева у област апсолутне омиљености, али истовремено остаје једини критеријум. Тако се даље "самоодређење", у смислу Кантовог императива посматра као отуђивање особе од свега што је везано са обавезе, те одатле настају захтеви за новом "педагошком аутономијом" из којих прозилази и "отворени курикулум". И тако дигнут до догме, отворени курукулум трпи данас све више критике. Сматра се да уколико систематика уђе у игру, онда се не може одрећи рационалне сврхе у изради курикулума. И обратно, уколико

[1] Ибидем
[2] Ибидем

се инсистира на посебним тежиштима интересовања, отворени курикулум има предност. И тако даље, ова дискусија о мери индивидуалног деловања на рачун друштвености, из угла дидактике и њених тема (као што су дискутоване: отворени курикулум, самоодређење и др.) још траје, а њени обриси све више личе на закључке попут оних које и други, ван ових токова, дакле, са дистанце, о свему овоме имају, и по којима постоји опасност да индивидуализам постане доминантна карактеристика нашег времена, јер "прети озбиљна опасност да његово захуктало продуцирање угрози друштвени карактер људског бића".[12] Зато се садашње дискусије, рецимо, питања курикулума, често завршавају констатацијом: да се култура неког времена, доведена на појмове, изразава у његовим наукама, чији систем не треба одржавати ради самог себе, него везано за способност деловања особе која је способна да одлучује, те се одређени наставни садржаји изводе из поменутих дуплих димензија.

Најзад, није ли сувише слободно упитати се у којој мери ово давање предности тоновима анархистичке епистемологије има ознаке избегавања сваког догматизма методе и теорије, догматизма образовања рационалног појма и рационалистичке методе, сваког принципа мишљења који се не мења и сл.? Дакле, стоји ли ово схватање на становишту поперовске филозофске оријентације коју заступа и Фојерабенд[3], истичући став да постоје начини да се у различитим културама, традицијама и историјским епохама стварају различите парадигме рационалности, које уводе нове парадигме, забране, преформулацију и сл. Или, ти напади на догматизам модерне научне мисли нису отишли даље од сумњи у досадашњу мисао? Можемо ли ми данас сумњати у способност модерне науке да своју филозофију, способност самокритике и самокоректуре стави у службу своје недогматске праксе, коју заснива на ставу да све методологије и оне најјасније и најистинитије имају своје границе? И на крају се сложити с Фојерабендовим ставом израженим у правилу "Anuthing goes" ("све је могуће") и тако изразити теоријски плурализам, који надилази, релативизира и оно што смо као рефлексије износили на претходним страницама, односно слагање с већином критичких тонова у дискусији савремених дидактичких тенденција, тј. неразјашњених, несагледаних последица?

---

[1] Ibidem

Овде се добро могу уклопити запажања из књиге проф. Н. Поткоњака о краху идеје Е. Кеј о XX веку као веку детета, као аргументација да су њене идеје биле илузија, те да личе на велику причу како каже Лиотар.

Али, остаје питање колико ће овај нови дух времена, постмодерна са прокламованим идејама о плуралности омогућити остварење циљева који не обећавају више од оних који су као снови сневани у модерни и били илузија да ће се просветитељством хуманизовати друштва.

На крају остаје изнад свега питање које је и у основи овога текста: колика је конзистентност у претходним ставовима; не личи ли ово на прихватање стварности, законитости која прати процесе васпитања и образовања, 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...

Цитирана литература:

1. Beck,C., Ontario Institut za pedagoške studije,
2. Foucault,M., The archeologe of knowledge,London, Pengiun,1972
3. Feyerabend, P.,"Veselin Masleša", Sarajevo, 87
4. Gojkov,G., (2006) Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac metodologiju,VŠV, Vršac, 2005.god.
5. Gojkov,G., Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vršac, 2006.god
6. Gojkov,G., Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac, 1995 i Gojkov, G., Prilozi postmodernoj didaktici, VŠV, Vršac, 2003. god.
7. Gudjons, H.,Pedagogija, Educa, Zagreb, 98.).
8. htt://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls.
9. http:www.gseis.ucla.edu/eourses/edu253a/Giroux/Giroux5.htm1
10. htt:www.gseis.ucla.edu/courses/edu253a/Giroux/Giroux5.html
11. Hajtger,M., Filozofska pedagogija, „Pedagogija“, Beograd,br.4,2003.god. htt://unr.edu/homepage/crowther/ejse/geelan.htmls.
12. htt: // www.concord... Org/inti/cbe/papers/giordan-learning.html
13. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB/th-appGB.html
14. Kozolovski,P.,(red.) Vodič kroz filozofiju, „plato“, Beograd,2003.god.
15. W. Dilthey,“Grundlinien eines Systems der Padagogik“, u: Ges. Schriften, VII Studgart (Teubner)1961.g.

16. Kostić,N., Prolegomena sociologije razanja uma, Inovacije u nastavi "Inovacije u nastavi", Učiteljski fakultet, Beograd, br. 4-97
17. Кун, Т.., Структура научних револуција, Београд,Нолит, 1974.год
18. Sartr J. P., “Ist der Existentialismus ein Humanisus?“, u: Drei Essys, Frankfurt a. M., Berlin (Ullstein),1964
19. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 31, No 2, 1999.*
20. Стојнов, Д., Конструктивизам , партиципативна епистемологија и конструктивност психолошких категирија, Зборник бр. 30, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1998. год.
21. Welsch, W., Unsere postmoderne Moderne, Berlin, 1993.
22. The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning
23. Zuković, S., i dr., Obrazovanje za pluralizam in pluralizam u obrazovanju,U: Susretui kultura, Zbornik, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2006.god

Grozdana Gojkov
Vršac

SCHOOL AND THEORETICAL PLURALISM IN PEDAGOGY

Resume: The work represents the effort to interpret the above the pluralistic scene of the post democratic pedagogical alternative and raise the question already asked by professor Nikola Potkonjak on the collapse of the idea of E. Kej who proclaimed the 20th century as the child's century, having as the argument that her ideas were mere illusions, therefore resembling the voluminous story, as Liotar puts it. On the other hand the following issue remains: how long will this spirit of time, postmodernism with proclaimed ideas on plurality enable the realization of the objectives which seem to be more promising than those dating from Modernism and how long will the illusion that the Enlightement will make society become human be present.

Finally the question which is in the essence of this text remains: what is the scale of the consistency in attitudes, does it resemble the adoption of reality and laws which are following the processes of education and upbringing, that are nowadays being influenced within the modern philosophy, which may not be clearly structured and defined, or could it be that the philosophy has withdrawn from the field of pedagogy, thus turning to practice which is the sign that another type of philosophy prevailed, whose influences should be taken into consideration..

Key words: pluralism, pedagogy, postmodernism

Prof. dr Milan Matijević
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Hrvatska

Научни рад
UDK 37.013.75

ŠKOLSKI I PEDAGOŠKI PLURALIZAM U ZEMLJAMA U TRANZICIJI

Sažetak *– Ne postoji najbolja škola u svijetu. Kad bi takva škola postojala onda bi svi kopirali i organizirali baš takvu školu. Takvu školu nije moguće niti stvoriti. Naprosto, nije moguće zadovoljiti jednim rješenjem očekivanja koja razni ljudi i razni narodi postavljaju pred školu.*

Izlaz je u zagovaranju i ostvarivanju školskog pluralizma te raznih vidova pluralizma u državnim školama. To rješenje je na sceni u mnogim državama s dugom demokratskom tradicijom, npr. u Nizozemskoj, Danskoj, Njemačkoj, Finskoj, Sjedinjenim Američkim Državama itd. U državama koje su dugo godina bile izvan ovog kruga demokratskih država (a tu su bivša Jugoslavija, bivši Sovjetski Savez, zatim Rumunjska, Bugarska, Mađarska, bivša Čehoslovačka, Albanija itd.) pedagoški i školski pluralizam nije bio poželjan. U ovim su državama na sceni pedesetak godina bile državne konfekcijske škole u kojima je ostvarivana jedinstvena „državna" pedagogija. Nakon pedesetogodišnjeg školskog i pedagoškog jednoumlja teško je razvijati pedagoški i školski pluralizam u takvim državama. Na važnim prosvjetnim funkcijama u tim su državama obično ljudi koji su školovani u državnim školama i koji nigdje nisu imali priliku upoznati neke drukčije škole. Oni nemaju niti viziju niti svijest o potrebi postojanja takvih škola. Naprosto, oni smatraju da treba propisati neku novu državnu školu koja će biti po mjeri njihova političkog uvjerenja i svjetonazora. Što bi trebalo (u)činiti da pedagoški i školski pluralizam zauzmu više prostora i mjesta u državama koje su u procesu političke i ekonomske tranzicije? To je pitanje kojim se autor bavi u ovom tekstu.

Ključne riječi: *alternativne škole, školski pluralizam, pedagoški pluralizam, slobodne škole, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori.*

Uvod

Uz politički pluralizam u školama s razvijenom demokracijom razvija se i školski pluralizam. To znači da pored škola koje osniva i financira država mogu obvezne škole osnivati i u njima organizirati nastavu prema raznovrsnim pedagoškim koncepcijama i pojedini građani, udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice te lokalne uprave i drugi pravni subjekti.

U vrijeme pisanja ovog teksta (2008. godina) u Hrvatskoj, osim državnih osnovnih škola djeluje pet privatnih osnovnih škola, dvije waldorfske škole, jedna Montessori škola i jedna židovska osnovna škola. Te škole pohađa nešto više od 800 djece što iznosi manje od pola postotka populacije. Tu nisu ubrojene osnovne škole koje rade na jezicima narodnosti, a koje je osnovala država.

Nakon pedeset godina školske konfekcije (postojanje samo državnih škola) neki misle da je to premalo, a drugi da će proces demokratizacije u ovom području društvenog života teći sporo. To je pitanje o kojem želimo raspravljati u ovom tekstu i uz ovaj rad.

Na europskoj pluralnoj školskoj sceni u proteklih pedesetak godina su djelovale, a i danas djeluju, brojne škole koje slijede pedagoške ideje Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Petersena i drugih predstavnika projekata tzv. reformne pedagogije. Osim takvih (alternativnih) škola djelovale su i druge slobodne škole koje su osnivale udruge građana i roditelja, a koje su se bitno razlikovale prema nastavnim planovima i programima te pedagoškim rješenjima u odnosu na državne škole (Borchert, 2003; Scholz, 1992). Postotak alternativnih i privatnih škola u drugim državama kreće se i do 10 % u odnosu na državne škole, a u Nizozemskoj se smatra da oko dvije trećine obveznih škola može nositi epitet alternativnih škola.

Važno je konstatirati da nije toliko važan postotak takvih škola već je važno i samo njihovo postojanje te s tim povezano pravo roditelja na izbor pedagoške koncepcije i škole za svoje dijete. Važan je i utjecaj koji takve škole imaju na državne škole.

Podsjetimo da je u vrijeme pisanja ovog teksta proteklo točno stotinu godina od kada su europski učitelji raspravljali u Pragu o slobodi u školi i školstvu i kada je poznati hrvatski učitelj i pedagog Davorin Trstenjak podnio referat pod naslovom „Slobodna škola“ (Trstenjak, 1908).

U ovom tekstu ćemo samo podsjetiti na neke važnije alternativne pedagoške modele i projekte koji su zapaženi u zemljama Europske Unije te upozoriti na teškoće koje prate demokratizaciju u području obveznoga školstva u zemljama u tranziciji. Izabrane su tri pedagoška modela koje slijede projekte reformne pedagogije i koje nose epitet alternativne škole zbog bitno različite pedagogije u odnosu na onu koja se događa u državnim školama te tzv. slobodne škole koje se na pedagoškoj sceni javljaju i razvijaju krajem dvadesetog stoljeća.

Prvo ćemo kratko podsjetiti na pedagoška i didaktička obilježja tih škola, a zatim raspraviti kratko o šansama za osnivanje takvih škola u zemljama u tranziciji i značenju koje bi orijentacija na takve pedagogije moglo imati za djelovanje državnih škola.

Pedagoška koncepcija Célestina Freineta

U teoriji odgoja i nastave Célestina Freineta (1896 – 1966) ističu se sljedeći elementi:

- *razredna samouprava u obliku suradnje*
- *samostalnost u radu i učenju*
- *suradnja učenika u razredu*
- *učenje otkrivanjem u poticajnoj okolini*
- *"slobodniji izraz" djece u širem značenju*

Uz ta osnovna obilježja razvijena su i odgovarajuća organizacijska sredstva: razredni sastanak, razgovor, kutija za pismene kritike ili zidne novine, "odgovornost", tiskara u školi, razredne novine, dopisivanje, izviđanje, propitivanje stručnjaka, samoupravna razredna blagajna, "slobodni tekst", "slobodno" slikanje, oblikovanje, muziciranje i sastavljanje pjesmica, radni atelier, samostalno vođena razredna biblioteka.

Uz pomoć različitih alata i materijala uređuje se u nekom kutu učionice ili škole radni prostor. U tom prostoru učenici mogu graditi, eksperimentirati, umnožavati materijale, tkati i oblikovati.

Na temelju naznačenih okvirnih smjernica za školske programe učitelji u Freinetovim školama rade vlastite izvedbene programe, ali tek pošto upoznaju djecu s kojima će surađivati. U životu škole značajnu ulogu imaju učiteljevi i učenikovi tjedni planovi aktivnosti. Na kraju svakog tjedna učenik uz pomoć učitelja definira plan svojih aktivnosti za idući tjedan. U osobnom planu učenik određuje što će idući tjedan uraditi u području materinskog jezika, matematike, umjetnosti ili u školskoj tiskari.

Učenikov individualni plan predstavlja zapravo didaktički ugovor koji zajednički dogovaraju učitelj, učenik i roditelj jer svaku radnu listu trebaju ta tri subjekta pregledati i kazati svoje mišljenje o tome.

U pedagogiji Célestina Freineta značajna se pozornost posvećuje školskoj ekologiji i izboru mjesta za nastavne aktivnosti. Prednost se daje učenju u prirodnoj i društvenoj sredini i kada se radi o naglašeno

kognitivnim i psihomotoričkim aktivnostima. U učionici nisu stolice i stolovi složeni za potrebe frontalne nastave jer takva nastava u ovim školama nije cijenjena. Učionica je opremljena i uređena za zadovoljavanje različitih potreba djeteta za radom, igrom i učenjem. Tu su radna mjesta za individualni rad, za rad u paru i za grupni rad. Po potrebi učenici će lako složiti stolice za razgovor u krugu ili za neko učiteljsko frontalno poučavanje, ali to nikako ne zauzima veći dio radnog vremena učenika i učitelja.

Učionica je uređena i opremljena u vidu ateliera (interesnih središta). Tu je priručna biblioteka, stroj za pisanje, radionica za obradu drveta ili pokuse s električnom energijom, zatim attelier za slikanje i igranje (više kod: Dietrich, 1995; Matijević, 2001).

Pedagoške ideje Marije Montessori

Za uspješno učenje i odgajanje potrebno je osigurati poticajnu okolinu i uvjete za različite aktivnosti djece. Zato se u učionici nalazi mnogo posebno didaktički oblikovanog raznovrsnog materijala. Materijal je tako didaktički oblikovan da dijete uvijek uočava koristi li ga ispravno i je li problem s tim materijalom ispravno riješen. Osim didaktički oblikovana materijala, u učionici se nalazi i materijal za svakodnevne životne potrebe (čaše i posude za vodu i hranu, igle, konac, materijali za vježbanje zakopčavanja odjevnih predmeta ili za vezanje vezica na cipelama, materijal za vježbanje korištenja ključa i sl.). Na početku nastavnog dana obično djeca prva dva sata rade individualno na odabranom materijalu, a nakon toga slijede zajedničke aktivnosti učitelja s učenicima.

Pomozi mi da to uradim sam! To je pedagoška deviza koje se trebaju pridržavati učiteljice u radu s djecom. Učiteljice nastoje što manje poučavati. One pripremaju materijale i pokazuju kako se nešto koristi. Dosta se pozornosti posvećuje samostalnosti djece i samovrednovanju. Već prije polaska u školu djecu se privikava da pospremaju korištene materijale, da sama uređuju radno mjesto, da rade u vrtu, hrane životinje i uopće da se navikavaju na samostalno izvršavanje određenih zadataka.

Osim studija za stjecanje licence za rad u državnim školama učiteljice i učitelji koji žele poučavati u Montessori školama trebaju završiti i dodatni studij Montessori pedagogije u trajanju od najmanje jedne do dvije godine (više kod: Seitz i Hallwachs, 1997).

Slobodna škola u Berlinu

Mala udruga roditelja i učitelja je prije trideset godina (1979) dobila od grada dio zgrade u prilično atraktivnom dijelu grada. To je prizemna zgrada s podrumom. Uz hodnik je smješteno nekoliko radnih prostorija kojima je određena namjena i koje su namještene kako bi udovoljile predviđenoj svrsi (Vidjeti Internet izvor: Freie Schule in Berlin – Tempelhof) .

Prostorije su toliko velike da se u njima odjednom može okupiti najviše deset do dvanaest osoba.

U svakoj je prostoriji jedan učitelj ili učiteljica. Djeca slobodno posjećuju prostorije, i borave u njima koliko ih interes za opremu i događanja u toj prostoriji veže. U prostorijama je raznovrsna oprema koja može privući pozornost i zadovoljiti razvojne potrebe i potrebe za učenjem djece u dobi srednjeg djetinjstva.

Zidovi hodnika i svih nabrojanih prostorija su išarani grafitima i oslikani dječjim crtežima i slikama, toliko da je teško pronaći prostor za još nešto dopisati ili naslikati. Isto tako izgledaju i vanjski zidovi.

Čistoća nije nešto o čemu se u ovoj školi vodi velika briga. Po podu i hodnicima je toliko prašine i papira kao da metla nije prošla tim prostorima barem tjedan dana. Namještaj u radnim sobama je prilagođen potrebama i aktivnostima djece. Tu možete vidjeti poneku fotelju, dvosjed, stolice raznih oblika. Stolovi su pokretni tako da se mogu slagati za potreba grupnih aktivnosti, razgovora u kugu, ili pak nekog individualnog rada.

Djeca i odrasli skupljaju se u školskim prostorima od 8:30 do 9 sati. U devet sati svi su na okupu, većina u restoranu. Razgovara se o svemu što se dogodilo od jučer, što se vidjelo na televiziji ili što se planira raditi danas. Takvi se razgovori vode uz doručak do 10 sati.

U 10 sati svi su već spremni za neki rad. Odrasli (učiteljice i učitelji) već su u svojim sobama, a djeca prema dogovoru odlaze kod njih na učenje, igru ili neki rad. Neki će slikati ili pisati, neki slikati ili nešto izrađivati.

U 13 sati već je nešto pripremljeno za ručak. Djeca i odrasli prekidaju rad i skupljaju se u restoranu. Neki uzimaju jelo i vraćaju se na mjesto gdje su radili do tada.

Ponedjeljkom i petkom od 14 do 16:30 sati učenicima stoji na raspolaganju jedna sportska dvorana susjedne škole. Srijedom poslije ručka odlaze svi na plivanje (zimi u ovom terminu često na klizanje).

Od 16 do 16:30 vode se završni razgovori između učitelja i djece. Neka djeca ne žele otići kući; ona žele neke radove dovršiti ili obaviti neke dodatne razgovore o današnjim događajima s učiteljicama ili učiteljima.

Svi odrasli (učiteljice i učitelji) dobro poznaju svako dijete. Djeca su s njima po nekoliko godina zajedno (najviše šest godina) po 200 dana godišnje. Susreću se i surađuju u različitim situacijama i na različitim zadacima. Oni nastoje stupiti u kontakt sa svakim djetetom i ponuditi mu različite sadržaje za učenje i projekte za rad. U šest godina zajedničkog rada svako dijete će naći priliku naučiti sadržaje i informacije koje će mu omogućiti nastavak školovana.

Ovdje djeca uče prema vlastitom samoopredjeljenju. Ona odlučuju hoće li sudjelovati u nekim aktivnostima koje organiziraju odrasli ili će sama za sebe nešto organizirati. Zadaća je učitelja osigurati prostor i opremu za različite aktivnosti djece («poticajna sredina» i «slobodno ponašanje djece» su ideje Marije Montessori). Za svu djecu organizira tri do četiri tjedna nastave u prirodi u posebno pripremljenim prostorima i zgradama u jednom malom mjestu nedaleko od Berlina (Storkow).

U školi se nalazi oko 60 djece i desetak odraslih osoba.

Waldorfske škole

Prvu waldorfsku školu osnovao je 1919. godine Rudolf Steiner (1861-1925) u Stutgartu. Danas djeluje više stotina waldorfskih škola diljem svijeta.

Kao bitna obilježja nastavnog plana i programa u waldorfskim školama istaknimo naglašenu orijentaciju na umjetnički i radni odgoj. Waldorfski pedagozi ističu da djeca u školi trebaju učiti glavom, srcem i rukama (a ne samo glavom). Zato je raspodjela nastavnog vremena dosta uravnoteženo raspodijeljena na kognitivne, umjetničke i praktične aktivnosti. Ručni rad, pjevanje i sviranje, te euritmija, nalaze se u nastavim programima svih razreda. Umjesto nastavnih predmeta, kao didaktičko rješenje Steiner je utemeljio nastavu po epohama. To znači da učenici nemaju svake nedjelje sve nastavne predmete već se satnica pojedinih nastavnih predmeta odrađuju koncentrirano kao jedna epoha u trajanju od

tri do četiri nedjelje svaki dan prva dva sata. Waldorfski pedagozi preporučuju sljedeće sadržaje kao dominantne za učenje po pojedinim razredima: bajke (1. raz.), basne i legende (2. raz.), stari zavjet (3. raz.), mitologije (4. raz.), grčki mitovi (5. raz.), rimska povijest (6. raz.), otkrića starih naroda (7. raz.) i biografije poznatih ljudi (8. raz.).

U toku obvezne škole djeca upoznaju stare zanate (predenje, pletenje, kovanje), zatim rad u vrtu. Dva strana jezika se uče od prvog razreda. Dosta nastave se odvija izvan učionice u školskom dvorištu, školskom vrtu ili negdje u prirodi. Školski udžbenici i suvremeni mediji nisu poželjni u obveznoj osnovnoj školi. Kao izvori znanja u prvom planu se preporučuje rad u izvornoj stvarnosti ili s konkretnim materijalom i alatima. U dnevnom rasporedu aktivnosti u pravilu prva dva sata su planirane kognitivne aktivnosti, druga dva sata umjetničke aktivnosti i učenje jezika, a treća dva sata ručni rad i gimnastika (Više kod: Carlgren, 1991; također vidjeti popis Internet izvora za više informacija o djelovanju alternativnih škola u Europi!).

Rasprava

Alternativne pedagogije i škole uvijek mogu poslužiti za uspoređivanje s kurikulumima državnih škola. Osim toga, nema potrebe raditi eksperimente s djecom u državnim školama kako bi se dokazala prednost nekih pedagoških rješenja koja se primjenjuju u alternativnim školama pedeset ili više godina. Tako je npr. s opisnim ocjenjivanjem u valdorfskim školama, učenje istraživanjem i otkrivanjem kod učitelja koji slijede pedagogiju Celestina Freineta ili ručni rad odnosno učenje rukama kod pristaša pedagogije Rudolfa Steinera, Marije Montessori i Celestina Freineta (vidjeti: Carlgren, 1991; Dietrich, 1995; Matijević, 2001). Listi alternativnih škola smo pridružili i prikaz jedne novoosnovane slobodne škole (kakvih samo u Njemačkoj djeluje već više od 50!), kako bismo pokazali kako ne postoje granice u slobodi i traganju za novim pedagoškim modelima. Prikaz takve školske prakse kod nekih će izazvati šok, ali i namjera je ovog teksta potaknuti raspravu o potrebi napuštanja nekih didaktičkih rješenja koja je utemeljio Komenski prije 350 godina kad je na komunikološkoj sceni postojala samo knjiga.

U Njemačkoj, Nizozemskoj, Finskoj, i drugim državama EU lako je uočiti u državnim školama dosta elemenata i pedagoških ideja Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. To je vidljivo u izboru nastavnih strategija i mjesta rada (npr. dosta istraživačke nastave i

nastavnih aktivnosti izvan učionice). Učionice više podsjećaju na prostor u kojem se stanuje i živi negoli na tradicionalne konfekcijske učionice za frontalnu nastavu.

Za ilustraciju mogućih analiza i usporedbi alternativnih i državnih škola donosimo u nastavku jednu analizu mjesta ručnog rada u hrvatskoj državnoj obveznoj osnovnoj školi.

Temeljita usporedba kurikuluma hrvatske obvezne škole pokazuje zapostavljenost ili potpun nedostatak učenja rukama u državnim školama. Naprosto, izgleda da u hrvatskoj obveznoj školi rad (učenje) rukama nije poželjan! Nakon osam godina dominantno intelektualnih aktivnosti teško je očekivati da ti učenici biraju i budu uspješni u raznim obrtničkim, zanatskim i tehničkim školama.

Nastavni predmeti u kojima je u proteklih 50 godina ostvarivani ciljevi odgoja i obrazovanja u području motoričkih kompetencija su u novijim nastavnim planovima znatno smanjeni. Tako je nastavni predmet *Likovna kultura* sveden na po jedan sat tijekom obveznoga školovanja, nastavni predmet *Tehnička kultura* na po jedan sat od petog do osmog razreda, a nastavni predmet *Priroda i društvo* u primarnom obrazovanju na po 2 sata tjedno (samo u 4. razredu 3 sata).

Nekoliko decenija prije toga situacija je bila potpuno drukčija.

U svjedodžbi (obrazac) iz vremena Kraljevine Jugoslavije postoje i rubrike za ocjene za predmete *Praktična znanja i vještine*, *Gospodarstvo* te za *Muški ručni rad*, *Kućanstvo i ženski ručni rad*. Za predmet *Praktična znanja* i vještine učeniku je u 4. razredu osnovne škole upisana ocjena „odličan“ (bez brojčane ocjene!). Ocjene za predmet Ručni rad i Kućanstvo dobivali su učenici do 1941. godine, te na području tzv. Nezavisne Države Hrvatske i tijekom rata. U obrascu svjedodžbe koja je službeno rabljena u vrijeme i na području Nezavisne Države Hrvatske stoje i predmeti *Ručni rad i Kućanstvo*. U svjedodžbi za 6. razred osnovne škole 1949. godine učeniku je zapisana i ocjena za ručni rad (vrlo dobar). U svjedodžbi za 4. razred osnovne škole koja je izdana u Hrvatskoj 1950. godine stoji i ocjena za ručni rad „dovoljan“ (Originali svjedodžbi nalaze se u Hrvatskom školskom muzeju, a preslike vidjeti u: Matijević, 2004, str. 212-215)

U Nastavnom planu i programu (1953. – 1972.) koji je u službenoj uporabi bio od samih početaka obvezne osmogodišnje škole na prostorima Jugoslavije postojali su nastavni predmeti „Osnovi općetehničkog obrazovanja“ s po 2 sata tjedno od 4. do 8. razreda, zatim nastavni predmet Domaćinstvo s po 2 sata od 6. do 8. razreda. Nastavni predmet

Likovni odgoj je od 1. do 6. razreda bio zastupljen s po 2 nastavna sata tjedno. Motoričke aktivnosti (Učenje rukama) bilo je dosta prisutno i u nastavnom predmetu Poznavanje prirode i društva od 1. do 3. razreda koji je bio zastupljen s po 4 nastavna sata tjedno. Podsjetimo još da je nastavna godina u to doba traje 210 nastavnih dana, jer je nastava organizirana i subotom.

U prva tri razreda nije planiran u to vrijeme poseban nastavni predmet za tehničko obrazovanje i ručni rad već su se odgojni i obrazovni zadaci iz tog područja ostvarivali u svim nastavnim predmetima, napose u područjima poznavanja prirode i društva, matematike i likovnog odgoja (Osnovna škola, 1958, str. 114). U preporukama učiteljima iz toga doba citiramo sljedeće: „Na ovom uzrastu uspješno se mogu koristiti za tehnički odgoj igre tehničkim igračkama, razgledavanje pravih tehničkih objekata, raznih strojeva, uređaja, prijevoznih i drugih tehničkih sredstva koja su bezopasna za djecu. Upoznavanje sredstava za njegovanje cvijeća, povrća, domaćih životinja, životinja u živom kutiću. Obavljanje lakših poslova u školi i oko škole također može uspješno pridonijeti tehničkom odgoju.“ (Isto, str. 114-115).

I dalje: „Na ovom uzrastu treba učenicima davati zadatke da modeliraju predmete iz raznih jednostavnijih materijala (papir, glina, plodovi, slama itd.), učiti ih pravilnoj uporabi elementarnog ručnog alata, razvijati kod učenika spretnost ruke, osnovne manualne radne navike i stvaralačke sposobnosti“ (Isto, str. 115).

U Nastavnom planu i programu za obveznu osnovnu školu koji je u Hrvatskoj bio službeni dokument od 1972. do 1980. godine stoji nastavni predmet Likovni odgoj s po 2 sata od 3. do 6. razreda, te predmet Tehnički odgoj s jedan sat u 5. razredu te po 2 sata u 6. do 8. razreda. Tu su još i dodatni programi Domaćinstvo u 5. do 7. razredu te izborni program „Poljoprivreda“ za 8. razred. Svaki je učenik prema tome Nastavnom planu trebao tjedno biti uključenu u neku od slobodnih aktivnosti koje su iz područja sporta, umjetnosti ili tehnike (Prema: Naša osnovna škola, 1972).

Treba se pitati zašto je u zadnjoj četvrtini dvadesetog stoljeća u hrvatskoj osnovnoj školi napušteno učenje rakama i ručni rad? Zašto je tehnički odgoj sveden na učenje povijesti tehničke kulture, a u novije vrijeme na učenje informatike? Zašto djeca u hrvatskoj osnovnoj školi nemaju pravo učiti i raditi rukama kao i u drugim zemljama Europe?

Kako smo prethodno prikazali u hrvatskim osnovnim školama su dugo postojali posebni nastavni predmeti (*Ručni rad* i *Tehnički odgoj*) koji su omogućavali zadovoljavanje djetetove potrebe za rad rukama i

kreativno stvaranje (izražavanje) u motoričkom području. Bio je to, kao i u drugim europskim zemljama, ili poseban nastavni predmet ili razna didaktička rješenja unutar drugih nastavnih predmeta. Kako se priroda djetetovih potreba nije mnogo promijenila, ostaje obveza pedagoških stručnjaka da tijekom obveznoga školovanja i u Hrvatskoj omoguće učenicima **učenje rukama**, odnosno stvaranje i istraživanje uz pomoć vlastitih ruku.

Djeca u doba obveznoga školovanja (a i prije toga doba!) imaju potrebu i želju istraživati prostor, materijal i medije. Učiteljice i učitelji trebaju poštivati spontanost djetetove percepcije i kreacije kao temelj za razvijanje autonomnosti i individualnosti. U obveznoj školi treba razvijati sposobnost istraživanja i vrednovanja prirodnih formacija i materijalne kulture, te raditi na uspostavljanju vrijednosnih kriterija življenja. Škola treba razvijati kulturu rada te razvijati estetski i kritički odnos prema cjelokupnoj okolini. Kod učenika treba njegovati smisao i poticati želju za aktivnim stvaralačkim sudjelovanjem u prostornom uređenju škole i kulturnom životu svoje sredine.

Ne treba zaboraviti da je pravo učenje zapravo ***iskustveno učenje***. To znači da za kvalitetno učenje djeci treba omogućiti stjecanje različitih iskustava. Poznato je da rad rukama mijenja način mišljenja i odnosa prema okolišu!

U nastavne planove bi trebalo vratiti satnicu za predmete koji su bili posvećeni kreativnom motoričkom izražavanju u količini koja je bila u hrvatskim školama u prvih tridesetak godina djelovanja obvezne osmogodišnje škole! Odnosno ta bi satnica trebala biti opsegom približna onoj koja je za te aktivnosti planirana u školama Austrije, Njemačke ili Finske, bez obzira na nazive predmeta za koje bismo se danas mogli opredijeliti.

Kao didaktička rješenja za to mogu se nuditi:

- poseban nastavni predmet tijekom čitava obveznoga školovanja (npr. kao u Finskoj);
- aktivnosti u okviru raznih nastavnih predmeta tijekom obveznoga školovanja (u likovnom odgoju, *prirodi i društvu*, fizici, matematici itd.);
- poseban nastavni predmet u primarnom obrazovanju pod nazivom *Ručni rad,* te poseban predmet pod nazivom *Tehnički odgoj* sa satnicom od 2 sata tjedno u nižem srednjem obrazovanju
- u vidu različitih individualnih, projekata za rad u parovima te grupnih projekata;

- u vidu izbornih i izvannastavnih aktivnosti;
- u programima učeničkih školskih zadruga te
- u vidu kombinacije spomenutih didaktičkih rješenja.

Preuzeti zadaci mogu se raditi u školi i kod kuće, odnosno u nastavno i izvannastavno vrijeme.

Ostvarivanje ciljeva odgoja u motoričkom području može se događati u specijaliziranim školskim radionicama, ali to ne smije biti isključivo mjesto nastavih događanja niti razlog da se odustane od ovih aktivnosti ako taj uvjet nije zadovoljen. Naime, praktične nastavne aktivnosti mogu se efikasno i kvalitetno ostvarivati i u školskom dvorištu, školskom vrtu, školskom voćnjaku ili bilo kojem drugom prostoru u školi ili u blizini škole za koje treba izvršiti minimalne prilagodbe.

Ne bi bilo dobro propisati sve aktivnosti i vježbe koje treba odraditi u određenom razredu ili ciklusu školovanja. Mnogo je opravdanije napraviti popis ideja i opis uvjeta koje treba zadovoljiti, a svakoj školi i učitelju ostaviti veliku slobodu za izradu operativnih programa aktivnosti koji će ovisiti o školskom okolišu, tradicijskim zanatima i djelatnostima u području gdje škola djeluje. Aktivnosti i materijali koji će dominirati u Podravini ili Slavoniji će se razlikovati od onih koje će preferirati učitelji i djeca u Istri, Dalmaciji ili Zagrebu.

Budući da tridesetak godina u Hrvatskoj nisu školovani učitelji koji imaju kompetencije i motivaciju za podučavanje ručnog rada, te da je negativna tradicija pridonijela stvaranju negativnih stavova kod roditelja i učenika – trebat će proći stanovito vrijeme da se stvori u školi i oko škole ozračje za ostvarivanje (n)ovih ciljeva učenja u motoričkom području. To znači da bi učiteljski fakulteti trebali uvesti nove kolegije ili module koji bi pridonijeli stjecanju metodičkih kompetencija za poučavanje praktičnih vještina. Zatim bi trebalo investirati određena sredstva za opremanje radionica na učiteljskim fakultetima i u osnovnim školama. To znači kupovinu odgovarajuće opreme (namještaj), zatim strojeva, alata i materijala. Naravno u nastavnim planovima i programima treba predvidjeti vrijeme i popis aktivnosti koje je poželjno organizirati u određenom razredu ili ciklusu obveznoga školovanja.

Uz rasprave stručnjaka o tome trebaju li te aktivnosti učenika biti više orijentirani na likovnu ili tehničku kulturu, na estetsku ili uporabnu dimenziju, odgovor bi bio kratak: na sve to! Dakle, u svemu onome što bi učenici stvarali svojim rukama treba biti i primjene umjetničkog, estetskog, tehničkog, matematičkog (napose geometrijskog), fizikalnog i

svega drugog znanja i kompetencija koje se stječu u drugim nastavim predmetima.

Učenicima treba omogućiti da odrade i prožive sve faze nastajanja nekog proizvoda – od ideje i planiranja, do izrade (izbor materijala, organizacija vremena) i vrednovanja. Ako se radi na vrtlarskim aktivnostima onda učenici trebaju sudjelovati u svim etapama rada, od obrade zemlje, sijanja i sadnje, preko njege biljaka do berbe i uporabe plodova.

Slične bismo analize mogli raditi na temu osposobljavanja učitelja za rad u osnovnoj školi, na temu ocjenjivanja učenika ili odnosa prema izvorima znanja itd.

Zaključak

Podsjetili smo kratko na pedagoške ideje i praksu u školama koje slijede pedagoško učenje Rudolfa Steinera, Marije Montessori i Celestina Freineta ili koje predstavljaju sasvim novu pedagoški model (npr. slobodne škole u Njemačkoj i Laborschule u Bielefeldu). Te su pedagogije u proteklim decenijima postojale, a i danas su veoma prisutne na europskoj pedagoškoj i školskoj sceni. Te se ideje ostvaruju ili su prisutne u kurikulumima državnih obveznih škola, ali djeluju i kao posebne alternativne škole. Kao takve one znatno utječu na razvoj kurikuluma državnih obveznih škola te na pedagošku kulturu učiteljica i učitelja koji rade u tim školama. Dakle, osim školskog pluralizma u europskim državama (djelovanje raznih alternativnih škola) u državnim školama je na sceni pedagoški i didaktički pluralizam.

Na primjeru analize učenja rukama u hrvatskim državnim školama pokazano je što se može dogoditi kada na pedagoškom tržištu postoji i djeluje samo jedan model škole, samo jedna pedagoška koncepcija. Ukratko, stvoren je model škole u kojem učenje rukama nije poželjno! Nakon tridesetak i više godina tako „motorički retardirane“ škole i školske prakse teško je stanje promijeniti i poboljšati. Osnivanje i djelovanje novih alternativnih osnovnih škola može taj proces znatno ubrzati i olakšati.

U državama u kojima ne postoje alternativne škole i ne razmišlja se o školskom i pedagoškom pluralizmu učiteljice i učitelji se osposobljavaju za djelovanje na modelima koji su već stotinu godina predmetom oštre pedagoške kritike. Tako nastavnički fakulteti s vježbaonicama koje rade na tradicionalnim pedagoškim i didaktičkim paradigmama

konzerviramo postojeće stanje. Njemački stručnjaci nude i za to rješenja (vidjeti Internet izvor: Laborschule Bielefeld).

Proces vraćanja na pedagošku scenu pedagoškog i školskog pluralizma ne teče istim tempom u zemljama u tranziciji. Vraćanje pedagoškog pluralizma u školsku praksu ovisi o različitim političkim, društvenim, ekonomskim i historijskim okolnostima. Povremene međunarodne pedagoške konferencije mogu znatno olakšati te procese razmjenom iskustava i ideja.

Literatura

1. Borchert, M. (Hrsg.), (2003), Freie Alternativschulen in Deutschland. Marl: Bundesverb. Der Freien Alternativschulen in BRD.
2. Carlgren, K. (1991), Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudolfa Steinera. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
3. Dietrich, I. (Hrsg.), (1995), Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
4. Matijević, M. (Ur.), (1994), Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta.
5. Matijević, M. (2001), Alternativne škole. Zagreb: Tipex.
6. Matijević, M. (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb: Tipex.
7. Osnovna škola (1958), Beograd: Savremena škola.
8. Seitz, M. i Hallwachs, U., (1997), Montessori ili waldorf? Zagreb: Educa.
9. Scholz, N. (Hrsg.), (1992), Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wolfratshausen: Drachen Verlag.
10. Trstenjak, D. (1908), Slobodna škola. Zagreb: Tiskara i litografija Mile Maravića.

Internet izvori:

Association Montessori Internationale (20. 08. 2008.)
http://www.montessori-ami.org/
Bundesverband der freien Alternativschulen (20. 08. 2008.)
http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/
European Forum for Freedom in Education (18. 08. 2008.)
http://www.effe-eu.org/EN/Eindex.html
European Council for Steiner Waldorfeducation (20. 08. 2008.)
http://www.ecswe.org/
Freinet Pädagogik (21. 08. 2008.)
http://freinet.paed.com/index.htm
Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (20. 08. 2008.)
http://freinet.org/
Freie Schule Bochum (20. 08. 2008.)
http://www.freieschulebochum.de/
Freie Schule in Berlin – Tempelhof (20. 08. 2008.)
http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/index.html
Laborschule Bielefeld (20. 08. 2008.)
http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule.html
Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS (2006), Zagreb: MZOS.
(Dostupno i na www.mzos.hr 04. 07. 2007.)
Osnovna Montessori škola u Zagrebu (20. 08. 2008.)

http://www.montessori-skola.hr/stranica.htm
Osnovna waldorfska škola u Rijeci (20. 08. 2008.)
http://www.waldorf-rijeka.hr/
The Internationale Montessori Index (20. 08. 2008.)
http://www.montessori.edu/index.html
Waldorfschulen in Deutschland (20. 08. 2008.)
http://www.waldorfschule.info/

Milan Matijević
Teacher Training Faculty, Zagreb, Croatia

SCHOOL AND PEDAGOGICAL PLURALISM IN THE COUNTRIES UNDERGOING TRANSITION

Summary – There is no best school in the world. If such a school existed, then everyone would imitate it and try to organize such a school. That kind of school is not possible to create. Plainly, one solution can satisfy all expectations which are imposed to school by various people.

The solution lays in advocation and realization of the school pluralism, therefore providing different variations of pluralism within the state schools. That solution has been present in many states with the long-term democratic tradition, e.g. Netherlands, Denmark, Germany, France, the United States of America etc. Within the states which have been out of this range of the democratic countries for a long time (these are the former Republic of Yugoslavia, the former Soviet Union, followed by Romania, Bulgaria, Hungary, the former Czech Republic, Albania etc.). Those countries did not support the pedagogical and school pluralism i.e. it was undesirable. In those states for approximately fifty years, the predominant schools were the uniformed schools which practised unique "state" pedagogy. After the fifty years long educational and pedagogical single mindedness in these states, the development of the pedagogical and educational pluralism is a very difficult process. The people appointed to the important positions in the sphere of education in these countries are mainly those who wrer educated within the state schools where they did not have the opportunity to be faced with any other, rather different type of school. They do not possess either the vision or the awareness about the importance of the existence of such schools. Simply, their opinion is that a new kind of state school should be introduced within a society. That school would be suitable for their political overall world views. What could be done in order to obtain more space for the pedagogical and educational pluralism within the states which are currently undergoing the process of the political and economical transitions? That is the issue the author of the text has been dealing with.

Key words: alternative schools, educational pluralism, free schools, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

Проф. др Миле Ненадић
Педагошки факултет у Сомбору

Научни рад
UDK 37.01382

КРИЗА ШКОЛСКОГ СИСТЕМА И ПРОМЕНЕ ИСКУСТВА ДЕТИЊСТВА

Резиме: *Аутор кризу система образовања доводи у непосредну везу са међугенерацијским односима између наставника и ученика. Уласком културе у постмодерно доба културно знање претходних генерација више није довољно новим генерацијама: искуство старијих младима није од пресудног значаја. Та ситуација мења друштвене односе у целини, а аутор је проглашава главним генератором кризе школског система. Решење није у помацима унутар самог школског система, него у промени доживљаја детињства, од породичног и школског окружења до државе. Не може се ништа постићи директиним утицањем на односе у школи. Потребно је ускладити захтеве које пред школу ставља детињство са функцијом и циљевима школе. Проблеми се решавају формирањем таквог школског модела у коме би и ученици и наставници, дакле обе генерације, примењивали једну културу и прихватали једну дефиницију школе и друштва. Садашња дезинтеграција међугенерацијских односа између наставника и ученика води све израженијем симбиличком насиљу у образовању.*

Кључне речи*: школски систем, криза, детињство, генерација, међугенерацијски сукоби.*

Детињство је главно спорно питање модерног школског система. Главно, зато што долази до дезинтеграције постојећих међугенерацијских односа између наставника и ученика, а спорно, зато што ти односи попримају облик симболичког насиља. Ако „културна арбитрарност“ (П. Бурдије) наставника нема алтернативе јер образовање по дефиницији не може бити осмишљавано од стране деце и ученика, значи ли то да образовни систем, какав год да јесте, нема алтернативу, односно да нема бољег решења од овога кога имамо. Управо тако, морамо се чудити да насупрот кризи и сукобима школски системи опстају, одржавају се тако лако да најнеподношљивији услови живота и рада у школи изгледају прихватљиви, и чак природни. Сви они који се баве кризом школског система налазе се у улози Кароловог интелектуалца као „дворске

луде“, онога који „открива и исмева човекове таштине, његове лажи, преваре и претензије“ (Carroll, 1978: 147). То се баш увек не односи на нас који радимо у образовању, јер многи од нас не могу без страха говорити незгодне истине о школском систему. Прави интелектуалац припада друштвеном поретку, али му се не предаје, а онај ко се потпуно предао образовању, био то наставник или ученик, не може бити интелектуалац који неувијено говори истину о образовању (Види: Darendorf, 1984:69-69). Прави интелектуалац никада не треба престати да се чуди пред чињеницом да се чисто друштвене конструкције представљају и одржавају као природне, односно зашто се не демонтирају процеси који су одговорни за претварање социјалне и културне самовоље у *природну*. Такво чуђење Пјер Бурдије је назвао *парадокс доксе* (Бурдије, 2001:5).

Да би сагледали кризу школског система на што комплекснији начин, претходно морамо истаћи значај разлика. Указивање на разлике се показује изузетно важном ствари кад год треба нешто више рећи, на пример, о разликама између телесног (соматског) и душевног (психичког), пола и рода, природног и културног. Међугенерацијски односи између наставника и ученика такође спадају у такве разлике. Оне нису производ универзалних, биолошких фактора, нису повезане са биолошким, односно физиолошким факторима, него су ствар културе. Отуда и кризе у међугенерацијским односима унутар образовног система се могу пре објаснити специфичним разликама у одгајању и третирању деце, дакле, социјалним и културним факторима, него неким од биолошких или физиолошких фактора, како се обично објашњавају од стране заступника биолошког детерминизма (Мид, 1978). Није ствар у томе да се биолошки детерминизам замени културолошким, него је ствар у томе да се промене наше представе о деци као појмовно „другом“. Традиционалне представе о деци се темеље на биолошком и физиолошком разликовању деце од одраслих, тако да децу доживљавају као да су нешто друго у односу на одрасле, не сматрају се припадницима категорије људи.

Постоји још један проблем сличан овоме. Доживљај детињства је у великој мери детерминисан сцијентистичком сликом о универзалном детету, онаквом каква је настала из претерано социјализоване перспективе по којој су деца пасивни примаоци културе, а не активни учесници у њој, као да култура, помоћу социјализације, може буквално да се утисне у дете (Џејмс и Праут, 2004:363). Уписивање хабитуса као процеса интериоризације одређене културе

не одвија се код човека на исти начин као и код животиња. Код социјализације се „не ради о једноставној производњи „копија“ или „играча улога“, процесу који се одвија по унапред одређених схемама, већ о сложеном сплету међуутицаја у којем се изграђује јединствена структура у посебан карактер личности, али истовремено разграђује, изнова ствара и мења мрежа иницијалних односа који су процес покренули“ (Милић, 1978:98). Етолошка истраживања су показала да процес учења код животиња, поред адаптивности и навикавања, почива на чистој асоцијативности или утискивању (*imprinting*) (Лоренц, 1978:307-312).

Успостављени на принципима основне поделе између активног деловања наставника и пасивног односа ученика, међугенерацијски односи у модерном школском систему формирани су као посебан облик друштвених однос владања. Школске односе владања можемо сагледавати као још један од постојећих видова симболичког насиља, које је суптилно и невидљиво насиље у безначајним и баналним свакодневним односима у учионици. Симболичко насиље се врши преко знања. Оно се не спроводи нити употребом физичке силе нити наредбама са свесном намером, већ се успоставља повлађивањем оних који га подносе (О симболичком насиљу и мушкој владавини види: Бурдије, 2001). Посебност међугенерацијских односа владавине у школском окружењу такође се не огледа нити у материјалном нити у идејном облику. Корене школског симболичког насиља треба тражити у самој структури међугенерацијских односа у којој главну улогу имају традиционалне представе детињства. Деца су представљена као коерцибилне личности које треба надгледати, контролисати, приморавати и савладавати. Као и свако друго симболичко насиље и међугенерацијско насиље у школи има значење друштвеног потчињавања. Оно што нас овде интересује односи се на питање да ли се херметичном и коерцибилном детињству унутар школског окружања сагледава крај, и да ли долази време у коме ће наставници другачије доживљавати школско детињство.

Појам образовања и данас изазива различите асоцијације, али као и пре двеста година осцилира између утопијског идеала и политичког програма (Асман, 2002), између образовања као дела репродукције културних и друштвених норми у циљу стварања „друштвене солидарности“ (Диркем, 1981) и тога да педагошки рад доприноси производњи и репродукцији интелектуалне и моралне интеграције групе или класе у чије име делује, односно да је класна

лицемерност стајати иза меритократске реторике и друштвеног напретка, како тврди Пијер Бурдје, француски социолог који је био невероватно критичан када се радило о функцији званичних образовних институција, а кога ћемо дуго памтити по његовом ставу да школа, са својом идеологијом (природне) „даровитости“ и урођених „склоности“ легитимише циркуларну репродукцију друштвених и школских хијерархија боље него су то чиниле политичке религије чија је најчешћа функција била да привилегованим класама понуди теодицеју о њиховој привилегованости, боље него је то чинила сотериологија „оног света“ и, коначно, боље од веровања у Карму (Bourdieu and Passeron, 1977). Да би целовито представио функције образовних система, послужићу се сазнањима до којих је дошао Франсоа Дибе у студији *Средњошколци* (2002:11-17). Он образовни систем види као друштвену организацију која има три основне функције: производну, селективну и интеграциону:

1. Функција производње је увек повезана са нечим опште културним, што се због специјалистичких приступа може најлакше изгубити из вида. Функција поизводње означава одредницу за грађења једне легитимне културе, културног модела, а то конкретно значи да се односи на класификацију група које спадају у културну елиту, попут „џентлмена“ у британском смислу, „младог грађанина“ у француском или „образованог грађанства“ у немачком смислу. Образовање је увек било жива реч, понекад чаробна формула, а по потреби беспомоћна парола, као када се узалудно понадамо да масификација обрзовања доприноси укидању социјалних неједнакости (Види: Асман, 2002).

2. Функција селекције указује на ону страну образовног система која се односи на формирање школске хијерархије, класификацију способности. Пјер Бурдије њу не сагледава као систем рационалне селекције „најбољих“, већ као државни инструмент који на софистициране начине репродукује класне и социјалне неједнакости и тако доприноси одржавању поретка. По његовом мишљењу репродукција друштвене неједнакости у школи зависи од природе школског културног модела који, заправо, мобилише један хабитус близак хабитусу доминантних класа (Bourdieu & Passeron, 1977). Селекција је она функција образовног система која га издваја у односу на све друге друштвене организације: једино је школском систему припала улога да он одлучује о примарној дистрибуцији друштвених улога, посебно оних које се односе на професионалне улоге.

3. Школа је једна организација коју дефинише њена функција интеграције. Функција селекције и функција производње су доведене у однос у једној друштвеној организацији која изграђује одређене модалитете функционисања, статуте, права, дужности, која организује педагошки рад. Организација школе више притиска наставнике него ученика, и ако је сагледавамо као низ националних школских система, прави је калеидоскоп. У Француској, на пример, организација школе је дуго остала централизована, хомогена, водећи више рачуна о појединачном разреду него о школској установи и ограничавајући школски простор на наставу у уском смислу, док се у англосаксонском моделу сматра заједницом која код ученика развија осећај припадности. Ова функција је посебно значајна у социолошком смислу. На пример, разред се може анализирати и као један друштвени систем који учествује, независно од било каквог школског, академског и педагошког садржаја, у грађењу сексуалних улога, исто као што природа односа према наставницима игра улогу у општој социјализацији актера, у њиховој еволуцији ка статусу одрасле особе (Parsons, 2004:12-21). Франсоа Дибе закључује да је средња школа заправо увек сусрет једне школске културе, једне врсте селекције и једног младалачког живота.

Школски системи се нису могли организационо и функционално конституисати пре него је педагошки рад постао посебна и самостална пракса; док наставници и ученици нису постали једна јединствена група која у симболички структурисаном окружењу почиње да врше педагошку делатност. Историјски гледано, основна претпоставка за настајање школских система односи се на промену како значења тако и значаја које дете има у модерној породици. У модерним друштвима су искорењене све премодерне институције, а самим тим и оне које су се односиле на неформално образовање унутар неиздиференциране друштвености домаће заједнице. Уместо њих успостављани су нови образовни системи. Оно прво што сваки аналитичар уочи односи се на чињеницу да нови систем образовања почива на педагошком раду као посебној и самосталној пракси, а занемари присуство значење и значај детињства насталог унутар процеса опште диференцијације деце од одраслих (Види: Аријес, 1989). Процес успостављања детињства је непосредно повезан са процесом конституисања школских система, а пре свега са организовањем школског простора као издвојеног места које је специфично у односу на сва остала и затворено као свет за себе (Види: Фуко, 1997). Такође је веома важно истаћи да школски систем

почива на чврстим међугенерацијаким односима између наставника који осмишљавају и реализују наставне програме и ученика који акцептирају и усвајају знање и вештине. Као тачка коју треба на крају ставити долази: успостављање основних правила школских циклуса, правила демографске диференцијације ученика по годинама старости, правила о подела ученика у одвојене и редовне разреде, правила о стандардизовању школског времена и, што је најважније, правила по коме се ученици разврставају по начелу индивидуалности.

Школски системи су друштване организације које су више него и једна друга друштвена организација допринеле да се деца током школовања удаље од одраслих и да добију право да пуним плућима живи своје детињство. Масификација образовања доводи до даљег продужавања детињства. Данас је продужено отприлике онолико колико се продужило и школовање, а то значи негде до од 16-те па све до 20-те године. Баналну примедбу да школског система нема без ученика треба допунити историјском чињеницом да школски систем као друштвена организација „производи“ детињство. Пре него су се ученици и навикли на режим рада у школи као машинерији за учење, у име система образовања извршен је снажан притисак на друштво да се деца у што већој мери диференцирају од одраслих. Генерацијска диференцијација и настанак детињства су јединствени процеси без којих није могуће функционисање ни једног школског ситема.

На детињство треба гледати као на стожер „образованог поља“ као новог простора друштвеног живота. У постиндустријском друштву долази до опште дезинтеграције односа међу генерацијама модерног доба. Промене у међугенерацијским односима мењају укупне односе у друштву, од породице до државе, а посебно су уочљиве промене односа између ученика и наставника. Међугенерацијски сукоби између наставника и ученика уводе систем образовања у општу кризу, јер наставнике и ученике више не усмерава једна култура и једна дефиниција школе и друштва. Дезинтеграција међугенерацијских односа унутар школског система утиче на промену односа између наставника и ученика, наставника и наставника, али и између школе и управе, породице и школе, као државе и образовања. Кризу образовања не изазивају поремећаји настали у неком посебном сегменту образовног система, изузимајући можда педагошко или академско поље, а нити до ње долази због фрустрација и незадовољства тешким условима живота и рада ученика у школи.

Што су оптужбе на непедагошке и неакадемске разлоге јаче, то су захтеви оних који оптужују слабији. Јер, као што није могуће директно утицати на друштвене односе, тако исто није могуће директно утицати ни на односе у школи. Нема видне корелације између материјалних услова учења, на пример, и средњошколских експлозија. Оптужбе на услове рада и материјални захтеви само кристализују једно шире незадовољство. Прави генератор данашње кризе у образовном пољу су промене у међугенерацијским односима, а које могу спорадично или политички организовано прелазити и у отворене друштвене сукобе. Од студентског покрета 1968. наовамо, средњошколски свет „експлодира“ у непредвидивим размацима, али у сваком случају излази на видело криза школског система. Ови се покрети не могу објаснити самим искуством ученика. Друштвени покрети младих у школском систему имају за циљ редефинисање и контролу једног образовног модела у коме би ученици и наставници примењивали једну културу и једну дефиницију школе и друштва (Дибе, 2002:227-252; а о друштвеним покретима види: Турен, 1983. и Павловић, 2003). Дезинтеграција међугенерацијских односа води општој друштвеној дезинтеграцији, почев од продице као незаменљиве друштвене заједнице па све до нације као заменљивог партнера у глобалистичким односима.

Маргарет Мид је 70-тих прошлог века луцидно указала на културне последице промена у међугенерацијским односима. Повезујући међугенерацијске односе са темпом друштвеног развоја и владајућим типом породичне организације, уочила је да у историји човечанства постоје три типа културе: *постфигуративни*, онај у којем деца уче углавном од својих предака; *конфигуративни*, онај у којем и деца, и одрасли, уче претежно од себи равних вршњака; и *префигуративни*, онај у којем одрасли уче и од своје деце (Меад, 1970). У префигуртивном типу културе знање родитеља се, без даљњег, не схвата као релевантно, а прошло генерацијско искуство не само да више није довољно новој генерацији, не само да им није од помоћи, него им праве и озбиљне сметње, а често је и штетно. Префигуративна култура се оријентише углавном на будућност као сасвим нови и проширени концепт. Промене у међугенерацијским трансмисијама културе се односе на то да информације не иду само од родитеља и наставника према младима, већ и обрнуто. Ствари буквално стоје тако да искуство старијих младима није од пресудног значаја (Види: Кон, 1991:145-155).

Школски систем се, заправо, почео ломити на најосетљивијем месту – на односима између наставника и ученика. Од највеће је важности, не само за школски систем него и за друштво у целини, да пређемо преко постојећих и пронађемо нове границе међугенерацијских односа. Са друштвеним, посебно културним границама ствар стоји тако да је једном пређена граница заувек пређена граница. Границе у односима између генерација могу се замислити као лимеси, широке зоне или транзитни простори, концептуални мостови између генерација са протоком утицаја у оба правца. Односи између генерација у школском систему, уосталом као и сви други друштвени односи, нису једносмерни, већ су то односи интеракција који делују по принципу реципроцитета. Односи између генерација су се променили, а са њима и симболичко изражавање детињства у правцу сложенијег диференцирања друштвено-културног доба и културног идентитета. Свеопшти слом традиционалних хијерархија обухвата и односе између генерација. Изгубила се традиционално оштра подела између детињства и одраслог доба или између детињства и младости. То је посебно уочљиво у односима између ученика и наставника (Види: Frenes, 2004). Карактеристика савременог детињства је и то да старосно доба назначавају скупови уплетених културних појединости које се разликују не само између генерација, већ и између деце различитог доба. Прелажење граница између генерација догађа се у условима брзог друштвеног развоја. Обим информација и брзина протока информација воде некој врсти културне амнезије: заборављамо да су генерацијске границе и природне границе (Види: Вирилио, 2000). У општем смислу, заборављамо да су границе природе – границе развоја.

Лешек Колаковски упозорава на чињеницу да постиндустријско друштво има великих проблема са «нездраво брзим напретком»; да се ту не ради толико о садржају промена колико о вртоглавој брзини којом се оне ређају; да нас то застрашује и оставља у стању сталне несигурности јер осећамо да ништа више није извесно или утврђено; и да ће «све ново за трен ока постати застарело». Да би то што боље разумели, Колаковски нуди несвакидашњу параболу о експоненцијалној кривуљи раста коју не би смели никада заборавити:

«Чуо сам да је у близини једног нацистичког концентрационог логора, где су земљиште изобилно ђубрили пепелом небројених спаљених тела жртава, купус растао таквом запањујућом брзином да

није имао времена да образује главицу, већ је давао само дршку са одвојеним листовима; очито да такав није био за јело. Ово би могло да послужи као парабола приликом размишљања о нездравој брзини напретка.

Наравно, јасно нам је да морамо екстраполирати неке новодобијене кривуље развоја – овде се ради о експоненцијалним кривуљама – на различите области цивилизације и да ће те кривуље на неки начин опадати, па се можда, чак, претварати у С-кривуље; плашимо се да би та промена могла наступити сувише касно или бити изазвана катастрофом која ће уништити цивилизацију у покушају да је излечи» (Колаковски, 1987, 76-77).

Проблем граница природе као граница развоја можемо посматрати и у контексту такозване „културе брзине“ (Оноре, 2005; Ериксен, 2003). Познато је да породични живот, брачне везе и школовање имају свој властити темпо и да не изискују ни нешто посебно много рада ни нешто посебно много капитала, али зато вапе за довољно «полаганог времена» или спорошћу. Школа може оскудевати на исти начин на који може и грцати у обиљу «образовних технологија», али *пажња* ученика не може трпети цицероновску «тиранију тренутка» (Ненадић, 2006). Пажња ученика је већ под несношљивим притиском „тираније тренутка“, пресијом чији је учинак неподношљива досада. Принцип „тираније тренутка“ звони на узбуну, јер се поред поремећаја пажње јавља и досада која толико „смара“, и споља и изнутра, да ученици најрадије беже са часова. Бежање са часова је само конкретизација одређених промена које су последице «тираније тренутка», оне тираније која долази услед «промена бесном брзином», «нездраво брзог напретка» који руши све границе и потпуно дезинтегрише међугенерацијске односе наставника и ученика (Ненадић, 2006; 2007). Досада пустоши школске просторе и доводи ученике у стање опште депресије, стање које убија сваку здраву мисао и код ученика и код наставника. Савремена школа може имати хиљаду мана, осим једне – не сме допустити да се досада дезертизацијски шири школским просторима.

Дезинтеграција међугенерацијских односа представља озбиљну претњу школском систему, јер рушећи међугенерацијску структуру симболичке моћи руше се и сами темеље модерног образовања. Учинци симболичког насиља – за кога Бурдије каже да је „благо, неосетно, невидљиво, чак и за његове жртве, којему је својствено да се врши једино симболичким путем комуникације и знања, или тачније, незнања, захвалности, или на крају, љубави – јачају оним

интензитетом којим слабе други облици насиља. (О „симболичком насиљу“ види: Бурдије, 2001). Испољавају се на више начина: деца су као ученици напросто убачена у „гвоздени кавез“ школске бирократске машине која не само да слепо „пресликава“ друштвене неједнакости већ их и репродукује; ученицима, јер су деца, није допуштено да на основу властитог школског искуства доносе одлуке које их се тичу и као деце и као ученика; иако се ради о деци као друштвеним актерима, а не о пионима или о шрафовима једне институционалне и бирократске машинерије, а најмање о простим педагошким објектима – ученици се, јер су деца, морају потпуно покорити знању наставника и њиховом ауторитету, ако низашта друго а оно пре свега зато што су они ти који одлучују о школској култури и наставним програмима; ученици, јер су деца, такође имају и незнатну економску моћ и у односу на наставнике у већој мери трпе последице социјалне искључености, што има за последице пораст дечјег сиромаштва; и, што треба посебно истаћи, ученици као деца морају да делују у оквирима међугенерацијског друштвеног уговора, с том разликом што је моћ њиховог преговарања у школи као друштвеном окружењу сасвим незнатна (Види: Mayell, 1994:119-120; Дибе, 2002).

Модерни школски системи се граде на оним представама детињства које децу виде као пасивне примаоце културе, иако се ради о деци која себе виде и прихватају као релевантни друштвени актери. Све до 60-тих школски системи су за такву представу добијали издашну сцијентистичку логистику, пре свега у облику истраживања унутар развојне теорије (*девелопменталисм*), а потом и из претераног инстистирања и истицања социјализоване перспективе. Ове теорије и перспективе своје представе о детињству граде на принципу разликовања деце од одраслих, да се деца напросто „не рачунају“, да се о њима не мисли као о припадницима категорије „људи“, независно од тога што је универзални идентитет људи као људских бића њихов примарни идентитет. Примарни идентитет је признат свим људима, без обзира на то да ли се ради о грађанству, полу/роду, раси или етничком пореклу – само није признат деци. Непризнавање примарног идентитета детета – пристајање на дистинкцију по којој се „мало дете не рачуна“ (Молијер у *Уображеном болеснику*) – саму идеју детињства чини нејасном, замагљеном и недовољно схватљивом. „У средњовековном друштву доживљај детињства није постојао..., и не треба га бркати са наклоношћу према деци. У то време није постојала свест о томе да

дете већ садржи у себи личност одраслог човека, коју ми данас имамо... Доживљај детињства одговара свести о посебности детета, свести о ономе по чему се дете разликује од одраслог...“ (Аријес, 1987:65,176; Турза, 1996:175-180). Оно што интересује социологију детињства односи се на следеће: „Незрелост деце јесте *биолошка чињеница* живота, али начин на који се незрелост као биолошка чињеница схвата и добија на значају јесте *чињеница културе*“ (La Fontaine, J.S.).

Психолошко објашњење и традиционални модели социјализације све донедавно су објашњавали друштвеност деце биолошким чињеницама, и у томе ишле до те мере да ниједна културна чињеница није била довољно узимана у обзир. Насупрот томе, нова парадигма за социологију детињства не оптерећује се биолошким чињеницама, нема за полазиште начин на који се дечја незрелост природно конституише и развија, већ се првенствено интересује за чињенице културе (Prout and James, 1990). Социолошки приступ детињству као културном конструкту преокреће однос између узрока и последице: биолошки аспекти детињства се могу сматрати пре конструктом за него узроком дечје незрелости. Социологија детињства се обраћа деци као људским бићима, компетентним друштвеним актерима који делују у различитим друштвеним окружењима, а не као његовим пасивним посматрачима. Задатак социологије детињства је да трага за одговором на „мушичава питања“: зашто се друштвени живот деце, омеђен биолошком нејакошћу и обележен негативним социјалним идентитетом (незрела, неразумна, неспособна, недруштвена, некултурна, мањкава), а у суштини установљен од забрана, и поред свега сматра *природним*; зашто се детињство као чисто друштвена конструкција представља и одржава као природна; или, зашто се не демонтирају процеси који су одговорни за претварање социјалне и културне самовоље у *природну*. Пјер Бурдије је такву логику истраживања назвао *парадокс доксе* (Бурдије, 2001:5).

Идеја детињства у односу на школски систем још увек није усклађена са начином на који ученици као деца себи представљају школу, школску организацију, педагошке односе или како виде себе, свој младеначки живот у школском друштвеном окружењу. Деца сама себе несумњиво виде и схватају као актере који делују у школском окружењу, али су затечени разликама у нивоу деловања. Наиме, у поређењу са релативно малом способношћу ученика као деце да утичу на наставно особље и да мењају ригидне школске норме и циљеве школе, деца у породици располажу прилично

великом способности да утичу на одрасле и друштвене конвенције у том друштвеном окружењу (Mayall, 1994:116-118; Bek-Hansen, 2001:172-187). Породица је такво друштвено окружење у коме деца као деца делују опуштеније, а школа је окружење у коме ученици као деца делују укоченије. У породичном друштвеном окружењу се не одиграва само социјализација деце, већ и свих оних са којима она ступају у контакт и на чија понашања утичу, док таква социјализација изостаје у школском друштвеном окружењу. Али, школско искуство као „субјективна“ страна школског система није строго школско, није само академско, јер школа није затвор у коме влада принцип да се не тражи ништа што би могло бити одузето. Школа се може дефинисати и преко односа у који су доведене различите димензије школског искуства ученика. У школском окружењу се траже и налазе младалачке слободе због којих се радо иде у школу, а немају много заједничког са академским садржајима. Средњошколци, на пример, воле школу зато што им она пружа значајну „приватну“ слободу, често већу него што је имају у породици: склапају нова пријатељства, испољавају и воде љубав, мешају политичке и идеолошке страсти, мењају старе стилове и усвајају нове укусе. Школа је истовремено и средина у којој понекад изгледа као да се све одвија изван учионице, што је од великог значаја за социологију детињства (Дибе, 2002).

Гледано из позиције школског система, детињство се може разумети као прихватна или усвојна земља у коју ученици улазе као имигранти-усељеници након што су емигрирала из породичног окружења као првобитног завичаја. Историјски гледано, детињство не настаје пре него се створе друштвени услови у којима деца могу емигранти из свог породичног детињства, односно не пре него она могу имигрирати у школски систем као историјски условљено друштвено окружење. Детињство не настаје независно од друштвених промена, посебно не независно од промена у породици, економији, установама, науци и технологији, култури, књижевности, масовним медијима.

Идеја детињства у смислу школског искуства детињства је дискурс вођен жељом да објасни и убеди, а не да полемише, провлачи се кроз уске пролазе између две крајње концепције. Прва концепција је она која детињство доживљава као белу страницу на којој свако може да пише оно што му се свиђа – родитељи и друге „сигнификантне личности“, васпитачи и учитељи, свештеници, „лидери“ и други идоли; или, још горе, то је концепција која

доживљава детињство као ничију земљу на којој се свако може сместити са свим својим пртљагом, не промењивши ништа у свом понашању и у својим навикама: институције, држава, црква, политичке партије, синдикат и друга подручја друштвеног живота. Друга крајња концепција је она која доживљава детињство као унапред исписану и одштампану страницу, склад диспозиција или успостављени поредак, тако да оно личи на прихватну земљу чији су закони, вредности, веровања, културне и људске карактеристике већ чврсто установљени једном заувек, а деца томе треба само да се прилагоде. Обе концепције су у истој мери нереалне, јалове и штетне.

Нова парадигма детињства упућује на апсурдност ових двеју крајњих концепција: детињство није ни бела страница ни довршена страница, већ је то страница коју деца управо исписују. Оно што је цивилизација за одрасле, то је детињство за децу. Као и цивилизација, и детињство није дар, оно је постигнуће, крхко постигнуће којем је потребно непрестно подупирање и одбрана од оних који га опседају како изнутра тако и споља. Јер су друштвени актери, деца имају право да буду јавно призната као оно што она истински јесу. Политика једнаког признања деце као једнако ваљаних и вредних актера у различитим друштвеним окружењима, а пре свега у породици и школи, спада у најпречи политички задатак школског система (О „политици признања“ види: Тејлор, 2003:33-68). Све што деца активно чине, у било ком друштвеном контексту, чине то као људи и по томе су слична одраслима; она су на сличан или исти начин друштвени актери и учесници у интерактивним сусретима као и одрасли. Она се могу разликовати и она се разликују од одраслих, и то круцијално, у оној мери у којој им мањка одраслост. То мањкање може се различито одредити: као друштвени хендикеп, недостатак, неповољност и/или потлаченост (Mayell, 1994:119-120).

Школски систем је друштвена организација која је, како смо видели код Аријеса (Аријес, 1989:210-218), дала велики допринос конституисању и масификацији детињства, али није допринела његовом признању. Школа је допринела признању детињства онолико колико је оно било у функцији социјализације, односно у мери у којој га је могла дидактички инструментализирати. Историја школске идеје о социјализацији ученика је историја омаловажавања детињства као културног конструкта, а величања биолошке и психолошке одраслости. О томе су сачувани пејоративни изрази. Први је из Јапана, а други из Европе. Јапански случај, о ученицима се говори

као да су «празни ћупови» које треба напунити курикуларним садржајима, а европски потенцира да предшколско искуство заслужује да буде побрисано на начин на који су се некада брисали записи на воштаној табли, како би се добила *tabula rasa*. Школа породичну праксу детињства најпре претвара у *tabula rasa*, а тек потом прелази на ресоцијализацију. Учитељи имају неславни задатак да бришу породичну праксу детињства, како би школа могла на новоуспостављеној глаткој и празној површини исписивати своје курикуларне садржаје. Традиционална школа на детињство гледа као на празну (испражњена) посуду или глатку (избрисана) плочу.

Школски системи не само да се нису борили за признање детињства него су свом снагом доприносили његовом „наопаком признању“. У њима се није инсистирало на непризнању детињства, али се од учитеља тражило да социјализацију схвате као посебну мисију образовања. Они су у свести деце пројектовали негативну слику о њиховом детињству. Примењиване су разне «дисциплинске мере» за прихватање омаловажавајуће слике о детињству. Циљ је био да се интериоризирана слика инфериорности властитог детињства носи до краја образовања, а често и до краја живота (Фуко, 1997).

Традиционалне теорије социјализације су се усредсредиле на улогу породице и школе као актера социјализовања, док је мало значаја придато разматрању учинка или значења тих институција у животу деце. Недовољно пажње је посвећено могућности противречности или конфликтима у процесу социјализације. Модернистички сан о социјализовању путем образовања – традиционални приступи теорији социјализације – коначно се распршио. Данас је очигледно да те идеје више нису одговарајуће. Рефлексивна модерност (Liotar, 1988; Gidens, 2005; Gidens, 1998; Bek, 2001) истиче да образовање служи колективистичким идеологијама и голим власничким интересима. У таквим условима наставници имају неславну улогу да у форми скривеног курикулума убацују у свест ученика и таква делове своје психе којих би се и сами најрадије ослободили. Подсетио бих само на стаљинистичку легенду о добром малом комунисти, дечаку Павлику Мозорову коме је подигнуто на десетине споменика широм СССР-а зато што је своје заблуделе родитеље пријавио тајној полицији (Никадинов, 1996:14). Психичке механизме злоупотребе деце Лојд Демоз назива «контејнер за отров» (енгл. *poison containers*). Наиме, деца су кутије у које одрасли одлажу оне делове своје психе којих се одричу, али тако да сада своја осећања –

и то без опасности по саме себе – могу контролисати у телу другог (деце). Одрасли то чине на начин на који фетус користи мајчину плаценту – као контејнер за одлагање отрова, односно за чишћење њихове загађене крви (De Mous, 1976). Овоме можемо додати да тоталитарни системи школски систем користе као колективни «контејнер за отров».

Још није створен школски систем који би се могао супроставити негативном признању детињства, односно који би могао помирити детињство и социјализирајућу или «свету мисију образовања». Либералнији школски системи очекују од учитеља услуге које немају другачије значење од значења услуга које нам пружа лекар или локални пиљар. Функционалистички устројени школски системи на децу гледају као на пасивне примаоце школске културе, а како се ради и о субалтерним групама, тј. групама које сачињеним од нејаких и несамосталних појединаца, зависних, подређени и потчињених одраслима, школе које треба да врше и одређене заштитничке функције. Због свог допирноса негативном признању детињства, школа је у све већој кризи. Политика једнаког признања детињства примарни је задатак школских система.

Доскора се на децу гледало као на «одрасле с мањкавошћу», које треба «дисциплинирати» како би била доведена до узорног држања. Све што су деца учила, давано им је у оном облику у којем се одрасли њиме служе. Тајна образовања и јесте у томе да се оно што се деци даје не даје у облику у коме се одрасли њиме служе. Данас су се ствари промениле, али још увек не толико да се наставници осећају комотним да «уђу у искуство детета и уваже га с већим поштовањем», а да га не сломе (Меад, 2003:302).

Ако би тражили водич за образовање у XXI веку, онда је отвореност XVIII века бољи водич од националне и идеолошке искључивости обрзовања XIX и XX века. Њега је изабрао и Фридрих Ниче, уверен да идеал аутентичности «младе душе» може постати императив образовања. Како би снажније истакао идеал образовања, он нас подсећа на стару Пиндарову формулу образовања: «Постани онај који јеси!». Дискурс о нововековном појму образовања полази од тога да «норма која се признаје као света, узор (*Bild*) према коме се образовање (*Bildung*) оријентише, управо није нека вечита идеја, већ пре, диспозиција, одређење које тек треба испунити, остварити» (Асман, 2002:80). Нико није толико инсистирао на образовању као продуктивном немиру трагања као Ниче. Он упозорава да «млада душа» не треба да живи са својим временом и његовим «људима с

јавним мишљењем», јер, на пример, «неком далеком поколењу наша епоха може изгледати најмрачнија и најнеизвеснија, зато што је најнечовечнији део историје» и упућује «младу душу» на то да «следи глас своје савести, која говори: 'Буди оно што јеси! Све оно што сада чиниш, мислиш и чему стремиш – то све ниси ти'... Нико не може да сагради мост којим ћеш управо ти моћи да пређеш преко реке живота, нико осим тебе самог» (Ниче, 1987:8-9).

Завршићу са Ту Вејминговом идејом о томе какво би образовање требало да буде: „Образовање би требало да буде цивилна религија друштва. Примарна сврха образовања је изграђивање карактера. Бринући за култивисање целовите особе, школа би требало да наглашава етичку, као и когнитивну интелигенцију. Школе би требало да поучавају умећу стицања 'друштвеног капитала' путем комуникације. Поред стицања знања и вештина, школовање мора бити у складу са развијањем културне комуникације и способности цењења духовних вредности“ (Вејминг, 2004:411-412).

Литература:

1. Аријес, Ф., (1989): *Векови детињства*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
2. Асман, А. (2002): *Рад на националном памћењу. Кратка историја немачке идеје образовања*, Библиотека XX век, Београд
3. Backe-Hansen, E. (2001): „Young people between home and school“, in: Edwards, R., ed., *Children, Home and School. Regulation, Autonomy and Connection*?, Routledge & Falmer, London & New York
4. Бек, У., (2001): *Ризично друштво*, „Филип Вишњић“, Београд
5. Боурдиеу, П., & Пассерон Ј.Ц. (1977): *Репродуцтион ин Едуцатион. Социету анд Цултуре*, Лондон
6. Бурдје, П., (2001): *Владавина мушкараца*, ЦИД и Универзитет Црне Горе, Подгорица
7. Carroll, J., (1978): „In Spite of Intellectuals“. *Theory and Society*, Vol. 6 No. 1, 133-150.
8. Дарендорф, Р., (1984): „Интелектуалац и друштво. Друштвена функција „будале“ у XX веку“, *Градина* Но. 12
9. Де Маусе, Л. (ед.), *Тхе Хистору оф Цхилдхоод*, Псуцхохистору Пресс, Hew Yорк, 1979.
10. Дибе, Ф., (2002): *Средњошколци*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
11. Џејмс, А., и Праут, А., (2004): „Стратегије и структуре: Ка новој перспективи у ондосу на дечја искуства породичног живота“, у

Томановић, С., ед., *Социологија детињства – социолошка хрестоматија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
12. Ериксен, Т.Х., (2003): *Тиранија тренутка. Брзо и споро време у информационом друштву*, Библиотека XX век, Београд
13. Френес, И., (2004): „Димензије детињства“ у Томановић, С. (ед.), *Социологија детињства*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
14. Фуко, М., (1997): *Надзирати и кажњавати. Рођење затвора*, Просвета, Београд
15. Гиденс, Е., (1998): *Последице модерности*, „Филип Вишњић“, Београд
16. Гиденс, Е., (2005): *Одбегли свет*, Стубови културе, Београд
17. Колаковски, Л., (1987): „Модерна на бесконачној проби“ у Кшиштоф, М: *О кризи*, Књижевна заједница Нови Сад, Нови Сад
18. Кон, И. С., (1991): *Дете и култура*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
19. Лиотар, Ж-Ф., (1988): *Постмодерно стање*, Братство-Јединство, Нови Сад
20. Лоренз, К., (1978): *Темељи етологије*, Глобус, Загреб
21. Mayall, B., (1994): *Children's Childhoods*, *Observed and Experienced*, The Falmers Press, London
22. Меад, Г.Х. (2003): *Ум, особа и друштво*, Наклада Јесенски и Турк & Хрватско социолошко друштво, Загреб
23. Mead, M. (1970): *Culture and Commitment*. *A Study of the Generation Gap*, New York
24. Мид, М., (1978): *Сазревање на Самои*, Просвета, Београд
25. Милић, А., (1978): *Класа и породица*, Радничка штампа, Београд
26. Ненадић, М. (2007): „Криза обрзовног система и европски интеграциони процеси“, *Педагогија*, 2/2007.
27. Ненадић, М. (2006): „Образовање, тиранија тренутка и промене бесном брзином“, *Педагогија*, 1/2006.
28. Ниче, Ф., *Шопенхауер као васпитач*, Графос, Београд, 1987.
29. Никадинов, Н. Д., (1996): "Образовање у Русији после престројке – потрага за новим вредностима", *Норма*, Но 3, Сомбор
30. Оноре, К. (2005): *Похвала споросги. Како један светски покрет пркоси култури брзине*, Алгоритам, Београд
31. Parsons, T., (2004): "The School as a Social System" in Ballantine, J. H and Spade, J.Z., *Schools and Societal – A Sociological Approach to Education* (Second Editions), Wadsworth/Thomson, Belmont
32. Павловић, В., (2003): *Друштвени покрети и промене*, Удружење за политичке науке и ФПН, Београд
33. Prout, A. & James, A., ed. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*: *Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*, the Falmer Press, London

34. Тејлор, Ч., (2003): „Политика признања“, у: Гатман, Е., ед., *Мултикултурализам. Испитивање политике признања*, Центар за мултикултурализам, Нови Сад
35. Томановић, С. (ед), *Социлогија детињства*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2004.
36. Турен, А., (1985): *Социологија друштвених покрета*, Радничка штампа, Београд
37. Турза, К., (1996): *Модерност на бициклу. Ренесанса-град-породица*, Академија Нова, Београд
38. Вејминг, Т. (2004): „Многостране модерности: Прелиминарно испитивање импликација источноазијске модерности“, у: Харисон, Л.Е. & Хантингтон, С.П., *Култура је важна. Како вредности уобличавају људски живот*, Плато, Београд

PhD Mile Nenadic, professor
Faculty of Pedagogy
Sombor

THE CRISIS OF A SCHOOL SYSTEM AND THE CHANGES OF CHILDHOOD EXPERIENCE

Abstract: The author directly connects the crisis of an educational system to inter-generation relationships between teachers and pupils. As the culture entries the postmodern era, the cultular heritage is not enough to new generations: the experience of the eldery is not of a great importance to the young. This situation changes social relationships in global, and the author proclaims it the major culprit for the crisis of a school system.

The solution is not a shift whitin a school system itself, but the change of the childhood eperience, from the family and school enviroment to the government. Nothing can be achieved by direct influence on school relationships. We have to accommodate requirements that childhood puts towards school with the function and objectives of school. Problems can be solved by forming such a school model that will make possible for both pupils and teachers to accept the unique culture and the definition of school and a society. Current disintegration of inter-generation relationships between teachers and pupils leads to more apparent symbolic violence in education.

Key wods: school system, crisis, childhood, generation, inter-generation conflicts.

Проф. др Милан Недељковић
Српска академија образовања, Београд

Научни рад
UDK 37.012

УТИЦАЈ ТРАДИЦИЈЕ И ИНОВАЦИЈА НА МОДЕРНИЗАЦИЈУ ШКОЛЕ

Резиме: *Полазећи од белодане чињенице да се савремено светско друштво, највише под утицајем развоја науке и технологије, налази у великим променама са различитим исходима, у овом раду се промишљају: (1) позиција и функција школе као доминантне институције у образовном/школском систему у друштву које се мења, (2) унапређивање рада школе као друштвени и педагошки процес, (3) модернизацијски потенцијал традиције и (4) иновације као пут до квалитетне и ефикасне школе.*

Кључне речи: *друштво у променама, знање/образовање, школа, модернизација, традиција, иновације.*

У нашој савремености знање постаје присутно у свему и значајно за све. Оно је најважнија компаративна предност појединаца, социјалних скупина и држава. Свест о садашњем историјском тренутку представља први услов успешног суочавања са развојним изазовима и ризицима садашњости и будућности. Због тога концепт, политика и стратегија развоја школског система треба да буду у функцији стварања квалитетне и ефикасне школе. Она (школа) још увек има незаменљиву улогу у систему васпитења и образовања у очувању, унапређивању и ширењу знања и културе.

На размеђи XX и XXI века, четири основна принципа образовања, у планетарним размерама, имају доминантан значај. Реч је о томе да треба *научити живети заједно, научити стицати знање, научити радити и научити живети* (Ж. Делор, 1996:15-16). За опстајање и развој човека и друштва данашњости најзначајнију улогу имају знање, култура и, нарочито, мудрост. А мудрост је знање које помаже да се нове тековине науке и технологије првенствено користе за јачање интелектуалне и моралне солидарности човечанства.

Доста дуго, и све до скоро, развој је углавном поистовећиван са привредним растом и економским просперитетом. Са становишта филозофије новог развоја, осим економске, ваља целовито размаграти и социјалне, културне, људске и еколошке димензије развоја како би његове тековине под једнаким условима биле доступне свима.

Образовање се не обраћа човеку као економском чиниоцу већ као циљу развоја у чијем остваривању традиција и иновација, као чиниоци модернизације школе, имају веома важну улогу и значај.

1.

О појединим аспектима и целини савремених друштвених промена расправља се, све учесталије, са становишта различитих теоријских, методолошких и вредносних оријентација. Проблеми преласка из традиционалних у модерна друштва су много тежи, сложенији и неизвеснији него што се знало и претпостављало (Љ. Митровић,1992). Без обједињавања научне и друштвене свести о противречностима савременог друштвеног развитка нема напретка "на путу ка друштву знања" (С. Гашић-Павишић, 2007) и самопоуздања. И "свест о стварности део је саме стварности" (Р. Арон, 1997:21).

Човекова је предност што има свест о времену, "знање о ономе што више није и ономе што још није" (П. Мухић, 1989:9), што све већу пажњу усмерава на квалитет живота, што развојне проблеме сагледава "са сећањем на будућност" (Ф. Мајор, 1996). Време као увек присутна динамичка сила "омогућује традицију као систем искустава, идеја, вриједности, пракси, образаца мишљења и понашања, вјеровања и исконских доживљаја, човјека и народа, захваљући којој он не почиње увијек од почетка, већ свој свијет живота обликује и гради на претпоставкама рада претходних генерација" (Р. Керовић, 2008:23). Све теже и све краће опстају сазнајни и вредносни системи, актуелизира се општа теорија смисла и бесмисла људских настојања, трагрње за новим и његовим смислом постаје начин свакидашњег живота.

Друштвени развој, као "повезана и структурисана целина више врста друштвених промена на једном подручју или у размерама читавог глобалног друштва и са одржавањем истог смера тих промена" (М. Ранковић, 1981:252) је вишедимензионалан противречан

процес који зависи од више чинилаца. Идентификовање фактора који одлучујуће делују на друштвени развој један је од кључних проблема друштвене теорије и филозофије (В. Кораћ, 1990).

Школски систем изражава достигнути ниво развоја образовања у појединим земљама, али и друштвене промене које су у току и којима се стреми (Н. Трнавац, 1987). Постојећа школа је предмет различитих критичких опсервација са захтевом "да важне промене у друштву и у образовним структурама иду руку под руку" (Ђ. Гоцер,1991:13). Њој (школи) се замера што својом концепцијом, организацијом, садржајима, начином рада и педагошким исходима не прати довољно напредак савремене цивилизације и не пружа ученицима знања која одговарају реалностима савременог света и потребама данашњег човека. Пренебрегава се чињеница да су образовне потребе ововремног човека разноврсне и променљиве; да је његово право на квалитетно образовање најбитнији услов за остваривање права на развој (Ф. Мајор, 1991).

На конкретан начин и у конкретној форми намеће се питање смисла и путева модернизације школе. Смисао и бесмисао су у првом реду предмет филозофског промишљања, али су и у уској вези са педагошким феноменима. Проблем смисла модернизације школе могуће је сагледати трагајући за одговором на питања: (1) које су основе и који су корени школе, које потребе леже у основи њене делатности, који су њени најважнији циљеви и задаци, како и колико их она остварује; (2) које су функције и сврхе школе као базичне институције школског система; (3) који смисао недостаје тој институцији да би квалитетно остваривала своје задатке; (4) има ли у њеном положају, организацији, садржају, начину и исходу рада елемената бесмислености; и (5) да ли се, како, под којим условима, на који начин могу превазићи елементи нерационалности у њеном раду.

Сазнања о смислу осавремењивања школе у друштву које се мења (М. Недељковић, 2000) омогућавају закључак: (1) школа је савремена уколико постоје сви неопходни услови за њен рад: нормативно-правни, материјални и кадровски; (2) школа је савремена ако своју делатност обавља у складу са својом природом; (3) школа је модерна ако је на пожељан начин целисходна, тј. у улози остваривања индивидуално и социјално значајних циљева; (4) школа је напредна у мери у којој је позитивно функционална наспрам циљева и задатака; и (5) школа је модерна уколико је људски-

вредносно смислена, тј. доприноси одржавању и усавршавању човека и друштва.

Вођење рачуна о томе да школа буде увек савремена је веома сложен и одговоран задатак. Она (школа) може да буде квалитетна и ефикасна само у процесу добро конципираних и рационално вођених развојних промена. При томе ваља знати и уважавати да школски систем у целини, као подсистем у социјалном систему, и свака школа као његова организациона јединица функционишу и развијају се под утицајем многих чинилаца/ детерминанти. Међу њима издвајају се: (1) друштвено-политичко уређење; (2) степен научно-технолошког развоја; (3) економска развијеност земље; (4) ниво културно-уметничког развоја; (5) улога традиције у друштву и у васпитању и образовању и (6) развијеност педагошких и за образовање и васпитање других релевантних наука (Н. Поткоњак, 1980:13-32).

Интеграције по различитим основама у свету јачају. Ни проблеми образовања се не могу успешно сагледавати и развојно решавати унутар националних граница. Глобализација је појам који симболизује дух нашег времена, процес настајања "светског друштва", реч која је дошла готово ниоткуда данас кружи свуда "обележавајући најмоћнију силу која обликује живот савременог света" (М. Печујлић, 2002:5). Међутим, тај процес је веома противречан (Ц. Стиглиц, 2002), његови учинци у различитим деловима света сасвим су различити.

Глобализација води хомогенизацији школства (М. Барлоу и Х. Ц. Робертсон, 2003). У расправама о глобализацији образовања незаобилазно је и питање образовања међународног усмерења (Д. Ж. Марковић, 2005), јер се без њега не могу успешно решавати многобројни проблеми који прете да пређу неповратну тачку (Ф. Мајор, 1996:90-96). Наравно, у развоју национаиних школских система треба користити искуства других земаља, али и водити рачуна о својим специфичностима, својој традицији и правима и могућностима за развој. Ни стварање европског образовног простора "не треба да представља разарање образовних система појединих народа и држава, већ њихово осавремењивање" (Д. Ж. Марковић, 2007: 31). Од многих супротности које производи глобализација, два су у непосредној вези са глобализацијом образовања. Прва је супротност између универзалног и индивидуалног, а друга супротност између традиције и савремености, која се испољава у

потреби прилагођавања новом времену, новим односима у глобалном друштву и потребе за очувањем сопствених корена.

2.

У свакодневном говору "модернизација" (као ток промена) и "модерно" (као својство) најчешће се узима као супротност устаљеном и застарелом (М. Ранковић, 1993). Та смисаона везаност за ново ("иновације") у популарној литератури се користи као супротност "традиционалном" и "традиционалистичком". Традиционализам се најчешће схвата као залагање за поштовање устаљених норми и понашања у складу са њима. "Модеран" има и карактеролошко значење - личност која се у својим погледима и понашању ослобађа локалне затворености, способна да ствара или прихвата иновације. Модернизација је, у бити, глобална трансформација традиционалних, односно стагнантних друштава у динамичне системе (М. Ранковић, 1981:336-340). Она (модернизација) је данас светски процес.

Две су основне групе чинилаца које омогућавају модернизацију: прва је усложњавање система које повећава његову адаптираност на спољашњу околину; друга се односи на процес рационализације вредносног, нормативног и политичког система. Блокирање институционалних могућности модернизације је знак заостајања развоја и напретка једног система. Промене које мењају традиционално друштво су многоструке и односе се на хуману репродукцију, економију, политички систем и културу. Појединци постају припадници модерног друштва као део институција и друштвених група. "Ново дефинисање стварности захтева промену социјалних институција" (М. Звонаревић, 1978:326-327).

Модернизација у појединим класификацијама теорија друштвеног развитка добија значајно место. Њено ширење, које је започело током шездесетих година XX века, траје до данас, а број аутора који се баве појединим аспектима модернизације расте. Међутим, још увек не постоји једна синтетичка теорија модернизације. Тако према М. Левију, "модернизација је употреба извора моћи и коришћења средстава за увећавање одређених достигнућа". Ова одредница има технолошку конструкцију. За неке ауторе модернизација је "посебан случај друштвеног развитка". Модернизација се узима и као синоним за више појава и институција; "модернизован систем" подразумева

сталне трансформације и способност прилагођавања. Она (модернизација) се именује и као "континуирана промена у скали различитих ознака за друштвену мобилизацију". При томе се првенствено имају у виду структуралне и организационе промене.

У многим дефиницијама модернизације потенцира се проблем главног покретача "развојних промена". Заједничко гледиште већине аутора је, прво, модернизација представља смер глобалног развитка; економичност, адаптираност, успешност и други елементи коришћени у дефиницијама су само компоненте, посебни процеси у операционализованим значењима као индикатор или димензија модернизације. Друго, модернизација као смер друштвеног развитка води успостављању једног типа глобалног друштва.

Модернизација у посебним подручјима глобалног друштва је предмет специјалних проучавања. То се односи и на образовну модернизацију. Знано је да је модернизација у духовној сфери живота далеко сложенији и успоренији процес од оног у материјалној сфери. Као специфичности "модерности" за духовну сферу наводе се: научна рационалност, окренутост будућности, функционална уравнотеженост, плурализација добара, аутентична личност.

Критика теорије модернизације садржана је у делима аутора различитих идејних оријентација. А. Турен налази да та теорија фаворизује идеју усавршавања и инструменталну рационалност, а њен еволуционизам обухвата и тезу о испреплетености могућности. Он (Турен) одбацује изједначавање модернизације са универзализацијом. Према Ајзештату, унутар сваке цивилизације налази се много комбинација еволутивног и револуционарног модела развитка. Резервисаност према теорији модернизације одржава се и због елемената утопизма, тенденција ка конвергенционизму и "утилитаризму", односно могућности да она постане средство политичке манипулације. Теорији модернизације приписује и извесно замагљивање деформација и болести друштвеног развитка. Упадљиво је настојање да се одредницама "модерности" покрије цело аналитичко подручје социологије друштвеног развитка.

Наша постојећа школа је пред великим развојним изазовима. Њене шансе да на њих стваралачки реагује зависе од способности да перманентно унапређује своју делатност. Због тога:

Прво, школу треба темељно демократизовати, тј. променити положај и међусобне односе субјеката образовно-васпитног процеса; омогућити непосреднији контакт ученицима са изворима знања који су данас бројни; да се наставник као извор знања повуче у други

план, а да се битно повећа његова педагошка улога, тј. да постане организатор учења у школи, добар познавалац свих извора знања, а првенствено педагошко-методски саветник својих ученика како би се они што боље оспособили за даље самообразовање и прихватање друштвених улога (радних, грађанских и породичних).

Друго, захтев за модернизацијом школе произлази из достигнућа у развоју педагошке теорије. Та теорија има разрађене моделе боље школе који су примењени у развијеним земљама. Наша школа у томе заостаје, а то заостајање постаје опасно због улоге коју образовање/знање данас има у индивидуалном и социјалном развоју. Да би се школа развијала у сагласности са савременим педагошким концепцијама и провереним практичним решењима, она мора да модернизује свој рад у целини, да постане квалитетна и ефикасна.

Трећи разлог за модернизацију наше школе је потреба приближавања и достизања нивоа развоја школа развијених земаља. При томе се првенствено мисли на педагошки стандард (школске објекте, опремљеност школа средствима савремене образовне технологије и наставнички кадар); методе облике и средства рада; организацију рада школе; праћење и вредновање резултата повезаности школе са друштвеном средином.

Школа је сложен педагошки и друштвени систем, па у њеним развојним променама треба остварити јединство социолошког и педагошког приступа (М. Недељковић, 2004). У њеној модернизацији ваља се руководити корисним сазнањима као што су: (1) у процесу модернизације школе најважније место, најзначајнију улогу и највећу одговорност имају наставници и наставнички колективи; (2) модернизација школе није само педагошко него је и прворазредно друштвено питање; (3) модернизација /унапређивање школе је превише важан и сувише сложен задатак, а то значи да не сме да буде препуштен стихијности и руковођен методом покушаја и погрешака. Она (модернизација) мора да се заснива на проучавању и научном истраживању (Н. Поткоњак, 1999: 94-96); (4) школа је динамичан и телеолошки систем, али и подсистем школског, образовног и друштвеног система; она као систем, тих ширих система којима припада, као и школско окружење, стално су изложени новим захтевима и утицајима, због чега морају бити у перманентним развојним променама (В. Банђур и Н. Поткоњак, 1996).

3.

Учестале расправе о појединим аспектима"развоја и напретка у нашем времену, којима предњаче филозофи, научници и уметници, држе стално актуелним питање односа традиције и промене.

У изворном значењу латинске речи trado, tradere срећу се два слична, али не и два истоветна значења: "једно је познатије и распрострањеније, а то је значење *предаја*, *предања* - "прича, веровања, обичаја и правила понашања", а друго значење је: давати даље, предати у руке, саопштити, поверити, препоручити и поучити" (В. Јеротић, 2003:115). Традиција се одређује као *"она компонента културе чија је битна одлика прихватање већ створених и освојених тековина културе"* (М. Илић, 1966:17). Истовремено, она (традиција) је "неопходан предуслов и основа која омогућује људима (...) да мо гу да стварају нове вредности и да, креирајући нове вредности, одржавају континуитет у култури" (М. Илић, 1966:18). Друштвена промена се у социологији кратко дефинише као "разлика између два стања друштвене структуре". У вредносном смислу под појмом друштвене промене подразумева се процес напредовања или назадовања друштва. Традиција и промена/иновације се дијалектички прожимају и претпостављају.

Традиција је "свеопшта духовна основа без које сигурно не би постојала ни опстајала друштва, културе и цивилизације, и исказује се у историјском току стваралачке комуникације мисли, вредности, дела и добара" (В. Илић,1993:1204). У социолошкој теорији, традиција спада међу "најстарија питања" (М. Ђурић, 1995). Извори традиције су у човековој онтолошкој структури. Потреба за традицијом је насушна људска потреба која "крчи себи пут до људских срца тиме што их у исти мах ослобађа и заробљава" (М. Бурић, 1972:114). Традиција је универзална историјска појава која омогућава човеково трајање у времену и одређеном социјалном простору.

У материјалној култури традиција делује као целина: преноси постојећи начин производње и тиме омогућава опстанак човека и друштва. Критичко усвајање традиције и њено динамичко присуство у материјалној производњи очигледније је него у сфери духовног живота. Због тога "сазнање да сваки напредак садржи традицију, првенствено треба да буде схваћено као процес историчне тотализације културе: напредак и традиција су узајамно условљени и

дијалектички супротстављени у односу су стваралачке негације" (В. Илић, 1993: 1207). У стварању људских култура у свим историјским деоницама развоја човечанства "традиција и развој показују да су у историчном јединству" (В. Илић, 1984).

Традиција изумире ако се непрекидно не ставља на пробу, она не може да буде једноставно понављање, јер се састоји у стваралачком обнављању (К. Акселос,1972). Човеку показује два лица. Једно у коме се предање види као канон, светиња, заклетва. Друго се показује као искуство без запреке, као живот који још траје, као тежња ка мудрости (С. Леовац, 1960:158). Традиција је истрајна у свом опстајању и у својој тежњи за континуитетом. Ње се олако одричу они који су без духа и без стваралачке снаге. Стваралац постаје зрео "када престане да осећа традицију као опасну сенку, или као камен који не може збацити с рамена, или као огрлицу која му стеже врат држећи га на граници између живота и смрти" (С. Леовац, 1960:161). У наслеђу прошлости човек не тражи само оно што не личи на њега, него и далеко више оно што подсећа на њега и што му помаже да себе успешније изрази у овом свету и свом времену.

Карл Манхајм разликује традиционализам као једно опште људско својство, од конзервативизма као специфично историјског и модерног феномена. Прогресивним се сматра све оно што стреми напретку, а конзервативним оно што заговара очување постојећег. У свом интересу човек треба с пажњом да се односи према својој прошлости, "али мора одбити диктат својих предака ако му он налаже живот у старим и нормама понашања које га задржавају у вечитом детињству и непунолетству" (Љ. Тадић, 1972:268). Будући да свако право стваралаштво својом природом и својом "надвременошћу" надилази време у коме је настало, под нормалним условима оно се може "настављати у стваралачком чину и у пракси нове друштвене стварности" (Р. Божовић, 1974:722). Традиција је присутна као конституенс сваке иновације, као интегрални део креативних процеса у којима се откривају нове стваралачке могућности.

Нови процеси и тенденције на глобалном плану упућују на потребу реинтерпретације традиције и утврђивања њеног присуства у токовима савремености. Свако одустајање и одступање од трајних вредности прошлости је опасно и за судбину културног наслеђа и за судбину савременог стваралаштва. Због тога је "одбацивање традиције у целини епистемолошки неоправдано, а практично опасно или, чак немогуће" (М. Савић, 2003:108-109). Међутим, једна традиција није увек дословно једна те иста традиција, "преузимање увек значи

преиначавање" (J. Шацки, 1972:8). Ни традиција не може бити изузета из промена, јер није нека светиња, нити нешто што се просто наслеђује, а понајмање је она нешто што се људима нуди у готовом облику (J. Аранђеловић, 2003).

Према Т. Елиоту, "новина је боља од понављања"; "традиција се не може наследити, а ако вам је потребна морате је стећи великим трудом"; садашњост исто толико мења прошлост колико прошлост управља садашњошћу; разлика између садашњости и прошлости састоји се у томе што свесна садашњост представља свет о прошлости у мери и на начин на који прошлост никада не може да се покаже да је свесна себе" (Т. С. Елиот, 1963: 287,288 и 289).

Постоје различите традиције: живе и мртве традиције; зле тредиције; традиције односа према другима; традиција мржње; традиција иновација/новог , али и традиција "традиционалистичког"; демократске традиције и сл. И само тумачење традиције подлеже извесној традицији. "Предања се, посредством тумачења, у исти мах, чувају и мењају" (М. Беланчић, 2003:159). Нема потребе да се раскине с традицијом, баш као што нема ни потребе да се она беспоговорно поштује. Нема изворно апсолутно старог, али ни апсолутно новог.

Традиција се може (зло)употребљавати на различите начине и за различите циљеве. Знана је улога античке грчке филозофије у развоју европске (и светске) културе и цивилизације. Ослањајући се на богато народно стваралаштво у језику и књижевности, Вук Караџић је у "првој половини XIX века патријархалну Србију увео на велика врата у просвећену Европу. Нажалост, има много случајева инструментализације традиције која се може дефинисати "као свесни и намерни поступак у оквиру кога се поједини елементи неке традиције (најчешће вредности и симболи) вербалном, симболичком или физичком активношћу издвајају из свог примарног, односно устаљеног контекста и користе за остваривање циљева који им нису иманентни" (С. Наумовић, 1996:141).

Актуелне промене у друштву и у образовању захтевају да се "на основу упоредних анализа традиције и историје развијених народа процени који елементи и који садржаји, које идеје и која искуства и мишљења, ставови и поступци, треба и даље да се негују и развијају у околностима савременог друштва" (Р. Керовић, 2003:183).

Свака нова генерација, баш као и свака нова друштвена епоха, мора да се одреди према традицији. Као и у свим другим областима друштвеног живота, мишљења и деловања, могу се идентификовати

три основна схватања о односу традиције и иновација у образовању (Н. Поткоњак, 1999:56-60). Према првом схватању, у бити *нихилистичком,* радикално треба одбацити све оно што је до сада постојало у области образовања и васпитања. Традиција више није потребна јер се у све већој мери јавља као ограничавајући чинилац развоја и напретка, па је се треба ослободити као непотребног баласта. Присталице другог, у основи *традиционалистичког,* становишта држе да треба очувати традицију образовања у целости, задржати прошло и постојеће, оно што је давало резултате, не ићи олако у његово замењивање нових, јер се тиме чува континуитет и сигурност у образовању. Лако је уочити да наведена гледишта о односу традиције и иновација у образовању нису рационална /рефлексивна, ни стручно-научно одржива, а исто тако људски и друштвено прихватљива. Она би у образовању, на краћи и на дужи рок, оставила тешке последице. Чињеница је, међутим, да су ова и онаква схватања, у мањој или у већој мери, трајно присутна у сагледавању и решавању важних питања школског система, чешће имплицитно него експлицитно. То се манифестује у појединим подручјима образовања, односу према појединим образовним институцијама, у сагледавању и решавању структуралних, функционалних и развојних питања и проблема образовања, почев од организације образовања, преко садржаја и њиховог реализовања, метода и средстава, све до праћења и вредновања процеса и исхода образовања. Последице су довољно познате.

Треће - рационално/критичко - схватање о односу традиције и промена у образовању једино је исправно и прихватљиво, али се, нажалост, најтеже пробија у педагошку теорију и образовно-васпитну праксу. Уколико се под традицијом у школству подразумева оно што је било постигнуто, што је постојало и давало резултате, што се стално критички пропитује и суочава са променљивим условима у којима школа делује, а задржава оно што представља стварну вредност, онда нема основа да се пориче улога традиције у развојним променама.

Изазова у образовању/школи је било увек, али су ови данашњи, због многих објективних и субјективних разлога, тежи него они из минулих времена. Одвојити шта од традиције треба задржати као основу и даље развијати, а шта је то права иновација коју треба прихватити, није једноставно. Уосталом, ми већ дуго живимо у ризичном друштву (У. Бек, 2001). Због тога је потребно научно проучавање традиције, откривање у њој оног што је рационално с гле-

дишта будућности и што обезбеђује континуитет у раду школе и њен даљи стабилан развој, на темељима сталне модернизације.

4.

Квалитетно и ефикасно образовање и васпитање су у нашем времену један од примарних националних задатака. Његовом остваривању још увек највише доприноси квалитетна школа (Н. Сузић, 2005:176). Она ће то бити у мери у којој планираним променама иновира свој рад. Значај иновација у школи огледа се у променама које оне доносе као резултат трансфера научних достигнућа у школску праксу. Уношење иновација, као промене и побољшања, иманентна је одлика самог образовања и извире из његовог смисла, суштине и значаја. Свака иновација је или откриће, или проналазак, или и једно и друго истовремено. Иновација је идеја која је за појединца нова. Он (појединац) као ново доживљава оно: "(а) што је временски скорије настало или је различито од постојећег по облику, садржају или функцији, (б) што има неки нов значај у његовом животу и (ц) што је релативно недовољно распрострањено у његовом животном миљеу" (В. Ђурић, 1975:32).

Модернизацију неки аутори изједначавају са иновацијама чија је заједничка функција "да се у образовању изврше измене које ће га учинити ефикаснијим и бољим". Унапређивање или усавршавање рада је појам близак модернизацији, иновацији и рационализацији.

Појму и термину "иновација у образовању" придају се различита значења. Тако се у извештају једног скупа о иновацијма у образовању (Кембриц, 1969) каже: "Под иновацијама подразумевамо оне покушаје у променама у систему образовања којима се свесно, намерно, има за циљ унапређивање постојећег система. Иновација не мора да буде нешто ново, већ нешто боље и тако се показује." У *Педагошкој енциклопедији 1* (1989:271) иновације у васпитању и образовању се одређују као "сврсисходан напор за комплексним усавршавањем васпитно-образовног процеса, уношење нових елемената са становишта циљева, садржаја, метода, облика и васпитно-образовних техника". Савет за културну сарадњу Савета Европе у свом пројекту *Иновације у основном образовању* (1988) под иновацијама "подразумева прилагођавање школског система целини захтева којима је порекло како у друштвеној еволуцији тако и у повећавању наших знања о подручју познавања детета".

Велики број наших аутора: П. Мандић (1972), Ј. Ђорђевић (1986), Б. Влаховић (1993), С. Милијевић (1993), В. Митић (1999), М. Вилотијевић (2000) и многи други у својим радовима су детаљно анализирали дефиниције иновација у настави и образовању наших и страних аутора и понудили и образложили своје. Међу њима, сасвим разумљиво, постоје мање или веће разлике, али су сагласни у томе да су иновације "чинилац даљег развоја образовања, фактор подизања квалитета, индикатор прогреса" (Б. Влаховић, 1996:14). Поменути аутори поступају на исти начин и када је реч о класификацији иновација. Чини нам се да највећу пажњу заслужује класификација иновација коју је дао В. Окоњ. Он их сврстава у пет категорија: (1) структурне, које се односе на реформе у систему васпитања и образовања; (2) програмске које произлазе из структурних или их прате; (3) методске, које се односе на стваралачки рад и иницијативе наставника, односно на различите облике и могућности примене индивидуалног, индивидуализованог и групног рада; (4) организационе, које се ослањају на методске; и (5) системске, које се односе на систем васпитања и образовања (не само на програме и методе) и темељно га реконструишу (према: М. Вилотијевић, 2000:302).

Велику пажњу и теоретичара и практичара привлачи проблем ширења (дифузије) иновација. У питању је "временски и ступњевит процес током кога се нове вредности најпре друштвено презентирају да би их заинтересовани друштвени субјекти усвојили и користили, а у складу са својим обележјима и обележјима друштвеног система у коме живе" (В. Ђурић, 1975). Постоје извесне разлике у схватању појма "ширење" и појма "прихватање". О ширењу иновација се говори онда када их прихвата нека друштвена група, а о прихватању онда када то чини појединац. Научници су утврдили идеалне типове усвојилаца иновација с обзиром на темпо прихватања. То су: иноватори, рани усвајачи, претходници, потоња већина и оклеваоци (В. Митић,70-74).

Много је објективних и субјективних чинилаца који условљавају увођење новина у васпитно-образовни рад (П. Мандић, 1972:14-20). Свака школа и сваки наставник који жели да модернизује свој рад мора да прихвата иновације и да их остварује смишљено и организовано. Због тога педагошке иновације и педагошко истраживање постају битне квалитативне особине рада доброг наставника и добре школе (Н. Поткоњак, 2006). До иновација у школи највише долази у време када она доживљава кризе, када код ученика

и наставника завлада резигнација, када се јави отпор према застарелом и превазиђеном.

Педагошки смисао иновација у школи садржан је у следећем: школа се мења да би била флексибилнија и животнија; садржаји образовања се усмеравају ка томе да се минимумом чињеница развије код ученика максимум идеја и способности; настава се фокусира на индивидуални рад и рад у малим групама; све више простора издваја се за наставна средства и материјале за индивидуални рад; у извођењу наставе доминирају активне методе; развија се и богати технолошка основа наставе и учења; омогућава се индивидуално праћење ученика и уважавају њихове индивидуалне разлике и развојне потребе; ученичке активности се усмеравају ка истраживању, суђењу, закључивању и самосталном учењу; доминира учење увиђањем, решавањем проблема и креативно учење; мења се функција наставника; праћење и вредновање процеса и исхода рада врши се перманентно; демократизују се односи у школи. Образовање у данашњим условима не може се "дефинисати као усвајање знања ради прилагођавања појединаца постојећој стварности, већ као *процес постајања човека*, који преко својих различитих искустава учи да изражава себе, да свету поставља питања и да непрестано остварује своје могућности" (Ј. Ђорђевић, 2006:142).

Оријентација на иновацију и рационално одлучивање о њој има следеће фазе: (1) свест о постојању проблема и иновације, (2) интересовање за иновацију, (3) оцењивање иновације, (4) одбацивање или проверавање иновације и (5) усвајање или одбацивање иновације (В. Митић, 1999:65). Прихватање иновација зависи од њихових одлика као што су: корисност, компатибилност, сложеност, проверљивост и очигледност. Друштвени систем и културни оквир сваке средине утичу на стварање и прихватање иновација (М. Ратковић, 1997:177-179). Иновације не доносе пожељне резултате уколико се некритички преносе, једнострано примењују и верује у њихову апсолутну вредност. Негативне последице иновација у школи неће се појавити ако се на њих гледа критички, односно ако се оне примењују стваралачки и са солидном научном, теоријском и методолошком основом (Д. Бранковић, 1998).

Школа је принуђена да се мења/иновира свој рад јер је изложена спољашњим и унутрашњим притисцима. Од спољашњих притисака највећи утицај имају: општа демографска кретања; економско стање дате средине; промена структуре становништва; експанзија информација и комуникација која мења улогу школе у сис-

тему образовања; промене које се одвијају у савременој породици; захтев друштва за већом компетентношћу и компетитивношћу ученика. Са спољашњим притисцима на школу преплићу се они који долазе из школског система / школе, а односе се на захтев за бољим познавањем процеса развоја ученика и процеса усвајања знања, вештина и навика. У средишту педагогије успеха налази се идеја да сваки ученик може да постигне одређени ниво оспособљености уз помоћ диференциране наставе, диференцираних метода и облика рада. Дифенецирати наставу и учење значи омогућити сваком ученику да успоставља властити ритам учења, да користи методе које му највише одговарају и да својим властитим путем дође до циља.

Процес увођења иновација је сложен. У њему учествују многи субјекти (институције и појединци) а пет основних су: централна власт, укључујући и оне чији је задатак утврђивање образовне политике и доношење мера за њено спровођење; појединци и тела одговорни за политику образовања на локалном нивоу; тела одговорна за управљање школом; наставници; и родитељи (Савет Европе, 1989). За његов успех значајни су: административна подршка; додатна финансијска средства; међусобна сарадња наставника; подршка родитеља; посебна помоћ ученицима који имају тешкоћа у настави и учењу; помоћ специјализованих истраживача.

Образовање је важна и комплексна делатност по својим садржајима, суптилна у структурама и веома деликатна као предмет проучавања и истраживања, па се "о питањима просвјете и школства не може озбиљно расправљати имајући у виду индивидуалне опсервације, парцијалне чињенице и субјективна увјерења" (П. Мандић, 1972:27). Увођење иновација у школе треба да прати научно сагледавање проблема као што су: време трајања образовања; породични, друштвени и педагошки механизми који подстичу или успоравају развој школе; повезаност стварања и евалуације curriculuma; управљање иновацијама; процес учења и наставе са становишта иновација; школска заједница као слојевита друштвена организација; практиковање полидисциплинарних истраживања и сл.

Нове функције школе захтевају другачији тип наставника (Б. Влаховић и Н. Вујисић-Живковић, 2005). Због тога одговорни за програме образовања и усавршавања наставника треба да разраде заједничке стратегије које би наставницима помогле да се боље сналазе у својој професији. Такви програми треба да буду научно,

теоријски и методички утемељени, у уској вези са трендовима образовања наставника у Европи.

Директор школе има доминантну улогу и процесу увођења иновација у школу, будући да по свом положају координира све активности у школи, особито у оквиру рада наставничког већа. Знање, опредељење, стил и начин рада директора школе одлучујући је за успех школских иновација. Развојна питања школе најважнија су и најтежа у целини његовог ангажовања као руководиоца школе. Знанао је, међутим, да међу директорима постоје значајне разлике које се директно и индиректно одражавају на рад и успех школе (В. Недовић, 1998:8-10). Савремене промене у школи и улогу директора треба стално доводити у међусобну везу (М. Недељковић, 1994:96-99).

Теоријски и емпиријски се потврђује да иновације у школама наилазе на многе препреке међу којима су најчешће: (а) недостатак времена за размишљање о иновацијама, (б) недостатак потребних ресурса; (ц) уздржаност појединих наставника у прихватању развојних промена; (д) недостатак заједничких одлука; (е) неспособност појединих директора да обезбеде неопходну подршку за иновације; (ф) неке специфичности наставничког позива; (г) недостатак потребних знања; и (х) неразумевање одговорних за националну и локалну политику, за специфичне услове у којима делује свака појединa школа (Европски савет, 1989:75-76). Уосталом, у сваком појединцу постоје јаке снаге које се супротстављају променама. Успевају они који су у стању да те снаге држе под контролом.

Школа је динамички педагошки и друштвени систем чија су основна обележја: "(а) да је отворен, тј. да се његово понашање регулише управљачким одлукама, (б) да захваљујући томе што њиме управља човек долази до предвиђања структуре система сходно развојним циљевима, и (ц) да се управљачким акцијама усмерава понашање система у смислу његовог жељеног функционисања" (Д. Филиповић, 1995:378). Она (школа) може квалитетно и ефикасно да обавља своју делатност уколико је *целовита*«, тј. сви подсистеми унутар ње делују као јединствена целина; *стабилна*, што се огледа у настојању да се остане у одређеним границама без обзира на неповољно дејство неких унутрашњих или спољашњих настојања; и *адаптивна*, развојним променама мења себе и своју средину.

Анализа обележја школе у кључу теорије система потврђује да је њено иновирање процес којим је не само могуће него је и неопходно управљати. Управљање иновацијама у школи "означава

укупност организационих активности, акција, одлука ради усмеравања, вођења, регулисања процеса иновација, почев од постављеног циља и задатака до њихове реализације" (Б. Влаховић, 1996:30).

* * *

Очито је да се савремено светско друштво, првенствено под утицајем научно-техничке револуције, налази у великим, дубоким и противречним променама са различитим исходом. Развој се све више поима и доживљава као питање опстанка. Ништа није загарантовано, а истовремено ништа није немогуће. Пале се сигнална светла. Човек и човечанство су пред великим изазовима. Просперитет и деструкција света и човека заснивају се на науци, као најзначајнијем чиниоцу савремених производних снага; знању које се увећава вртоглавом брзином и постаје присутно у свему и значајно за све; образовању, "скривеној ризници", које намеће многа питања која имају глобални карактер; и иновацијама, нарочито техничко-технолошким и информационим. Мада јача улога алтернативних извора и облика образовања, школа задржава водећу улогу у образовању и васпитању. Својим положајем она у великој мери одражава реално стање друштвене средине и потенцијале њеног развоја и напредовања; функцијом усмерава и убрзава процес учења, тј. развој личности сагласно њеним потребама и могућностима; а својом сврхом оспособљава појединце и генерације за живот у савременом друштву у миру са собом и другима. Да би могла успешно да одговори све већим захтевима у развоју човека и друштва, школа треба да буде квалитетна и ефикасна. Пут до тог циља води преко њене модернизације у којој традиција и иновације суделују.

Цитирана литература

1. Акселос, К. (1972): О традицији, *Дело 7/72*. Београд.
2. Аранђеловић, Ј. (2003): Традиција, историја, европеизација, *Зборник* Крушевачке филозофско-књижевне школе. Крушевац.
3. Арон, Р. (1997): *Демократија и тоталитаризам*. С. Карловци /Н.Сад: Издавачка књижерница Зорана Стојановића.
4. Банђур, В. и Н. Поткоњак (1996): *Педагошка истраживања у школи.* Београд: CURO.

5. Барлоу, М. и Х. Ц. Робертсон (2003): Хомогенизација школства, у: (приредили) Ц. Мандер и Е. Голдсмит, *Глобализација: аргументи против.* Београд: Clio.
6. Беланчић, М. (2003): Искорак из традиције*, Зборник* Крушевачке филозофско-књижевне школе. Крушевац.
7. Бек,У. (2001): *Ризично друштво.* Београд: Филип Вишњић.
8. Божовић, Р. (1974): Три лика једне свијести, *Стварање* 7. Титоград.
9. Бранковић, Д. (1999): Теоријске основе педагошких иновација, у: Вилотијевић, М. Г. Д. Глејзер (приредили), *Педагошка реформа школе: зборник радова са научног скупа*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
10. Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница* , Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век. Београд.
11. Ђорђевић, Ј. (1986): *Иновације у настави.* Београд : Просвета.
12. Ђорђевић, Ј. (2006): Савремени погледи на иновације у васпитању и образовању, у *Споменица Петра Мандића*. Бања Лука; Академија наука и умјетности Републике Српске.
13. Ђурић, М. (1972) : *Стихија савремености.* Београд: СКЗ.
14. Ђурић, М. (1995): *Хуманизам као политички идеал.* Београд: Тарсит.
15. Ђурић, В. (1975): *Иновације у друштву.* Ниш: Градина.
16. Елиот, Т. С. (1963): *Изабрани текстови*. Београд : Просвета.
17. Европски савет (1989): *Иновације у основном образовању.* Загреб: Школске новине.
18. Филиповић, Д. (1995): *Развој и образовање.* Београд: Зенит.
19. Гашић-Павишић, С. и С. Максић (2007): *На путу ка друштву знања: образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције.* Београд: Институт за педагошка истраживања.
20. Гоцер, Ђ. (1991): Школски програм и друштвени проблеми, у: Ч. Недељковић (приредио), *Путеви образовања: страна искуства.* Београд: Агена.
21. Илић, М. (1966): *Социологија културе и уметности.* Београд:ИДН.
22. Илић, В. (1984): *Рад и култура.* Београд: Вук Караџић.
23. Илић, В. (1993): *Традиција,* у: М. Матић (главни редактор), Енциклопедија политичке културе. Београд: Савремена администрација.
24. Јеротић, В. (2003): Традиција и промене, шта се мења, а шта остаје исто, *Зборник* Крушевачке филозофско-књижевне школе. Крушевац.
25. Керовић, Р. (2003): Друштвене промјене и мишљење, *Зборник* Крушевачке филозофско-књижевне школе. Крушевац.
26. Керовић, Р.(2008): Народ и писмо, *Багдала бр. 477* . Крушевац.
27. Корић, В. (1990): *Историја друштвених теорија.* Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
28. Леовац, С. (1960): Теорија и уметност, *Израз 9* , Сарајево: Свјетлост.
29. Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно.* Београд: Југословенска ревија.

30. Мајор, Ф. (1996): *Сећање на будућности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
31. Мандић, П. (1972): Иновације у настави. Сарајево: Завод за уџбенике.
32. Марковић, Д. Ж. (2005): Социологија и балканске теме. Ниш: Центар за балканске студије.
33. Марковић, Д. Ж. (2007): Глобализација образовања, *Годишњак 2,* Српска академија образовања, Београд.
34. Милијевић, С. (1993): *Педагошке иновације у теорији и наставној пракси.* Бања Лука: Глас.
35. Митић, В. (1999): *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави.* Нови Сад: Будућност.
36. Митровић, Љ. (1992): *Социологија развоја.* Београд: Научна књига.
37. Мухић, Ф. (1989): *Филозофија иконокластике.* Сарајево: В. Маслеша.
38. Наумовић,С. (1997): Употреба традиције, у: *Од мита до фолка*. Крагујевац: Центар за научна истраживања САНУ.
39. Недељковић, М. (1994): *Образовање и развој.* Београд: Министарство просвете Републике Србије.
40. Недељковић, М. (1997)*: Време промена и образовање.* Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
41. Недељковић, М. (2000): *Основна школа у променама.* Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
42. Недељковић, М. (2004): Повезаност социолошког и педагошког (са)знања у развојним променама у образовању, у: Н. Трнавац (уредник), *Југословенка педагогија друге половине XX века:* зборник радова научног скупа поводом 80 година рођења Н. Поткоњака. Ужице: Учитељски факултет, Београд: Институт за педаг. и андр.
43. Недовић, В. (1998): Директор школе - настава и наставници. Београд: Академија.
44. Печијлић, М. (2002): *Глобализација: сва лика света.* Београд: Гутембергова галаксија.
45. Поповић, М. и М. Ранковић (1981): *Теорије и проблеми друштвеног развоја.* Београд: БИГЗ.
46. Поткоњак, Н. (1980): *Систем образовања и васпитања у Југославији.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
47. Поткоњак, Н.(1999): *Васпитање - школа - педагогија.* Ужице: Учитељски факултет.
48. Поткоњак, Н. (2006): *Иновацијама до квалитета у раду наставника,* у: Споменица Петра Мандића. Б. Лука: Академија наука и умјетности РС.
49. Ранковић, М. (1903)*: Модернизагија,* у: *Енциклопедија политичке културе.* Београд: Савремена администрација
50. Ратковић, М. (1997): *Образовање и промене.* Београд: Учитељски факултет.
51. Савић, М. (2003): Границе реинтерпретације традиције, *Зборник* Крушевачке филозофско-књижевне школе. Крушевац.

52. Стиглиц, Ц. (2002): *Противречности глобализације.* Београд: СБМ.
53. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI вијек.* Б. Лука: ТТ –Центар
54. Шацки, Ј. (1972): Три појма традиције, *Књижевна критика 2,* Београд.
55. Тадић, Љ. (1972): *Традиција и револуција.* Београд:СКЗ.
56. Трнавац, Н.(1987): *Школски системи на раскршћу.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Г. Милановац: Дечије новине
57. Вилотијевић, М.(2000): Дидактика: организација наставе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет.
58. Влаховић, Б. (1993): *Трансфер иновација у образовању; функција иновационих центара.* Београд: Научна књига и Педагошка академија.
59. Влаховић, Б. (1996): *Управљање иновацијама у образовању.* Београд: CURO.
60. Влаховић, Б. и Н. Вујисић - Живковић (2005): *Наставник - изазови професионали-зације.* Београд: Едука.
61. Звонаревић, М. (1978): *Социјална психологија.* Загреб: Школска књига.

PhD Milan Nedeljković
Serbian Educational Academy
Belgrade

TRADITION AND INNOVATION INFLUENCE ON SCHOOL MODERNIZATION

Abstract: Starting from the evidence that the modern society, influenced by science and technology development, is changing a lot with different results, the paper analyzes: (1) the position and the function of school as a dominant institution in educational/school system in a changing society, (2) school work improving as a social and pedagogical process, (3) a modern potential of tradition and (4) innovations as a way to high- quality and efficient school.

Key words: changing society, knowledge/education, school, modernization, tradition, innovation.

Проф. др Исидор Граорац
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад

Научни рад
UDK 37.013.75

МОГУЋНОСТИ ШКОЛЕ СА ЉУДСКИМ ЛИЦЕМ ДАНАС

Резиме: *У раду се истражују могућности хумане школе на трагу мишљења и искуства два немачка пост-модерна педагога (Х. фон Хентига и Х. фон Шонебека). При том се указује на школску и педагошку традицију у Србији, као и на специфичне социокултурне прилике у којима се ова јавља.*

До нацрта школе са људским лицем дошло се преко анализе односа школе и политике, реконструкције могућности заједничког живљења, изграђивање заједнице (колектива), улоге наставника и трагања за смислом целог подухвата.

***Кључне речи**: Хумана школа, могућности, заједничко живљење, пријатељство са децом (амикација), смисао*

Овај прилог се може схватити као скица за пројекат истраживања могућности нове, хумане, школе са људским лицем.

Читајући Хентигову *Хуману школу*, која се по изазовности пореди са Русоовим *Емилом*, схватио сам да је у истраживању могућности хуманизације школског живота далеко важније усмерити се на реконструкцију стварног стања ствари, анализу и објашњавање прилика и односа у којима се школа налази, него се бавити пројекцијом будућности. Дакле, тек испитујући систематски каква она јесте, доћи ћемо до правих одговора на питања: каква треба и може постати.

Нас, педагоге, често спречавају циљеви, добре намере и поглед усмерен према будућности да видимо тачно оно што се збива данас и овде. У ствари, тек кад се зарони у противречности и дубинско значење школског живота, препознају се, или бар наслуте, његове аутентичне људске могућности.

Док исписујем овај реферат, бринем, можда и услед специфичних околности у којима се то дешава, што ме не обузима занос и узбуђење који су минулих година увек пратили припрему за стручне скупове. Чак сам све мање и себи убедљив. Као и да чиним нешто од чега не очекујем скоро ништа...

Ипак, уколико смо ми, окупљени око бриге за будућност школе, уистину спремни да мислимо и говоримо битно, упркос спутаности умног делања, и то нешто значи. Некад је исто мислити и чинити. Значи да је жива воља за ново, за променом и стварањем.

Разјашњење полазишта у излагању

Хумана школа је могућа само у хуманом друштву. А савремено пост-модерно друштво не само да се одрекло традиционалних хуманистичких вредности, него је прогласило крај хуманизма, "застарелост" човека (Андерс, 1985). Уколико није могуће друштво "са људским лицем", није ни школа. Савремена школа је, како сведочи Светомир Бојанин – "као болест" (1990). Чему онда истраживање могућности школе са људским лицем? Свакако није образовање једини домен културе у коме се трага за аутентичнијим људским могућностима без обзира на свест о "утопији измене света" (М. Ђурић, 1979).

Око концепта хуманизма ("људског лица") постоје велике разлике у савременој друштвеној мисли, и код нас. Чак и ту важи Лиотарова најава постмодерне перспективе, према којој се прешло "са модерног (универзалистичког) на постмодерни (плуралистички) облик знања и делања" (М. Ђурић, 1992:297). У таквим оквирима не може се разумети оваква рефлексија: "Не може се ни замислити како техника може да збрише културу, тј. човечност" (Гадамер). Или: "Темељно је питање, поготово за социјалистичко друштво, да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота" (А. Марјановић, 1987:170).

Данас, иако је то неизречена претпоставка многих расправа, можемо мислити модерну, хуману школу само као могућност, алтернативу, за разлику од досадашњег мишљења целине када се реформи школе прилазило као "системском питању", трагало за могућностима преображаја целокупног друштвеног и система школства. Аутор *Хумане школе* сматра да је неопходно постојање експерименталних школа – "у свакој земљи више њих, ако је могуће по једна уз сваку установу на којој се образују учитељи" (Хентиг, 1997;234).

Размишљајући над делима из којих сам црпео главне подстицаје за овај рад (Хентигова *Хумана школа* и Шонебекова *Школа са људским лицем*), схватио сам да су у њима присутне и опште прихваћене традиционалне хуманистичке вредности. Чини их вредним пажње оригинална синтеза стваралачке замисли и аутентични

људски мотиви да се оживотвори замисао. Слично је и са још гласовитијим пројектима (моделима) образовања из седамдесетих година: Фрејнеов, Нилов, И. Илича. Вероватно у догледном периоду и није могућа појава новог модела школе који би на сличан начин имао одјека широм света. Додуше, данас су у свету распрострањенији од поменутих неки модели Нове школе као што је Монтесоријева или Штајнерова.

Упркос томе, треба истаћи, што на неки начин објашњавају теме нашег скупа, мотиве и настојања организатора: Измењени социјално-историјски контекст (транзиција, глобализација), далеко више ограничава и спутава наше пројекте од друштвених прилика седамдесетих и осамдесетих година прошлог века.

Пишући за скуп у Загребу о односу глобализације и образовања (*Филозофеме*, 2008), схватио сам, заједно са познатим истраживачима савремених друштвених збивања, да су глобалне промене и "стихија савремености" (М.Ђурић, 1972) управљени против основних начела и циљева образовања. Иако су мале шансе да се са школом и педагогијом спашава глобална катаклизма човечанства, антиглобалисти имају присталица и код нас. Андреј Грубачић, докторант код Чомског, делује широм света, приказује, повезује бројна удружења, организације и појединце око "глобализације непристајања" (то је и наслов Грубачићеве књиге). У њој се налази незаобилазно разматрање за нашу тему: *Педагогија и глобализација.* Ово стремљење може бити посебно плодно за нашу педагогију јер окупља махом марксисте, левичаре.

Визија будућности друштва је conditio sine qua non за развијање концепција школе данас. Наглашавам овде "школу данас", јер се сврха (циљ) школовања и образовања увек одређивао према пројекцији будућности. То се доследно чинило у социјалистичкој педагогији. Али данас се налазимо у постмодерном друштву, са постпедагогијом, без перспективе и наде, одређени плурализмом и релативношћу свега. То показују и неке теме пријављене за наш скуп.

Национални програм образовања у Србији писао је Јован Миодраговић још 1911/12. године. Овај немачки ђак такође је објавио 1914. године *Народну педагогију у Срба*. Од 1945. године, у нашој педагогији једва да се то помињало. Пројекти српске школе, од 1918., а нарочито од 1945., такорећи и не постоје. Идеологија југословенства, две деценије после крвавог распада Југославије, ближа је школским људима. Радије се пише и говори о "школи у Србији".

Стицајем различитих друштвено-историјских околности, трансформацијом менталитета у свести и владајућој националној идеологији, десиле су се ретроградне промене. Приказао их је Добрица Ћосић у својим романима и публицистичким радовима. Скоро је опште прихваћен став да школа и не треба да негује национални идентитет. Патриотизам и родољубље постале су анахроне, превазиђене вредности. Међутим, "еврореформисти", чији утицај и на просветне прилике није мали, одлучно тврде: "Српски национализам још није поражен. Он живи у школама, на универзитету, у медијима" (*Политика,* 07.08.2008:11).

Теме пријављене за наш скуп не обећавају помак у том погледу. Друкчије ће мислити и делати можда они који не буду школовани на социјалистичкој педагогији.

Сва наша педагошка размишљања о будућности школе и друштва оптерећена су наивним просветитељством марксистичке провинијенције о покретачкој, аутономној снази школе и просвете и, парадоксално, уверењем: школа је онаква какво је друштво. Дакле, реформа школе је могућа само ако се промени друштво. Уколико данас не преиспитамо предубеђење југословенске педагогије: какво друштво – таква школа, нећемо разумети новонастале историјске околности нити обезбедити адекватан оквир оријентације. У педагогији и стога треба што одлучније ширити концепт: делањем до нових, правих сазнања.

Ипак, мислим да су дошли до дубљих увида у суштину процеса образовања они који су схватили да није могуће школом и педагогијом – мењати свет.

Ми ћемо и на овом скупу расправљати о концепцији и пројекту модерне школе. Међутим, суштинско питање тиче се могућности реализације таквих замисли.

Проблем могућности

Филозофи данашњице изгубили су, изгледа, сваку наду у могућност утицаја на токове актуелног збивања (Р. Тубић, 2008). Оно што изгледа тако само по себи разумљиво и тако обично, заправо је врло тешко (Хентиг, 1997:216).

Па, је ли то могуће – видећемо кад покушамо (Хентиг, 1997:194)

Школа је једина инстанца која деци може пружити темеље за живот– животни поредак (Хентиг, 1997:209).

Категорију могућности Михајло Ђурић одређује на следећи начин: "Само ако је свет још у процесу настајања, ако је још отворен, крњ, незавршен, ако још није неопозиво и до краја детерминисан, дакле: ако оно што јесте не обухвата већ у себи све оно што уопште може бити, има смисла заносити се вером у бољи живот, оправдана је нада да ствари могу бити друкчије" (М. Ђурић, 1986:110).

Свест о немоћи педагогије и наше професије у мењању друштва мора постати полазиште наших хуманистичких стремљења.

Не би требало да је спорно: Школу за XXI век можемо мислити и припремати тек ако у потпуности променимо (да ли и сасвим напустимо) стари, социјалистички начин мишљења о школи и друштву. Уколико смо на то спремни, могли бисмо почети развијање педагошких пројеката и оваквим одлучним питањем: "Како, дакле, да се будућност света учини могућом? Тешко, јер она никад не изгледа каквом је замишља садашњост... Докази о томе да ће свет у XXI веку бити бољи, праведнији и виталнији, нису занемарљиви. Нада је, што би Гадамер рекао, једини наш сигурни посед" (Тубић, 2008). До оваквог закључка Р. Тубић је дошао после озбиљних упозорења на драматичан положај човека данас и угроженост живота на Земљи.

Тешко је мислити и градити нову школу у социјално-историјској бесперспективности. "Велика је илузија мислити да ће боље изненада доћи" (Тубић, 2008). Х.ф. Хентиг поставља питање једним поднасловом своје књиге: *Шта саме школе могу учинити?*, и одговара: "Мислим да школе неће направити ништа боље, ако то оне одиста и не желе. Стога, оне саме треба да захтевају аутономију" (1997:237). Јер, оно што изгледа тако само по себи разумљиво и тако обично, заправо је врло тешко (исто, с.216).

Међутим, "фаза цивилизације у којој се налазимо, вероватно је прва у историји када човечанство успева да на тако критичан начин види себе, а истовремено није у стању да се мења". Стога, ни педагошка нада да ће свет бити бољи не сме превидети реалност његовог суноврата: "Светски систем је у збрци. Не знамо куда планета иде. Можда је свети Јован, у овиру сотериолошког логоса, најбоље увиђао: да су људи слепи а да то и не знају" (Тубић, 2008).

Политика и школа са људским лицем

Може се, без претеривања, рећи да се на релацији школа – политика, за нас и нашу педагогију, догодио најрадикалнији обрат,

какав се само замислити може. Јер и школа и педагогија су читавих пет деценија налазили главни ослонац и оквир оријентације управо у владајућој политици која се у том периоду није суштински мењала. И наука (што је јединствен случај) и школска пракса легитимиране су владајућом социјалистичком идеологијом. Из идеологије (искривљене свести) и педагогија и просветни радници црпели су критеријуме за оно што је добро или погрешно у науци и васпитној пракси. Тек након обрачуна са таквом педагогијом, могуће је мислити и градити хуману школу.

"У политици се, очито, никако не може наћи чврсто тло...

Били смо уверени да ће после комунизма наступити време слободе и рационалности, мада о томе нисмо баш пуно размишљали...

Уместо остварења нада, имамо не мало разочарење демократијом и застрашујућим призором корупције... Посвећеност идеологији је избледела" (Тубић, 2008).На другом месту се тврди: "Остали смо без мита а добили маркетинг... Кока кола постаје носилац мита" (М. Максимовић, *Политика*, 26.IV 2008).

Данас, после агресије "Милосрдног анђела" на нашу земљу и отимања Косова, не можемо објаснити, нити тачно разумети, темељне вредности западних друштава без узимања у обзир лицемерја, притворства и цинизма као конститутивног обележја владајућег односа у тим друштвима (упор. М. Марковић, 1999) и њиховог односа са светом. Свакако да такви политички односи у одређеним околностима, мање или више директно, утичу на сам процес образовања.

Илустративан је пример неспоразума између Београда и Загреба поводом обележавања годишњице "Олује": "И шта би данас, док Хрватска слави лажни дан победе, требало да уради Борис Тадић, да би Месић и Санадер били задовољни? Да им упути честитку? Хрватски цинизам нема краја" (П. Игња, *НИН*, 7.VIII 2008.:17).

Објашњење доминантног односа у савременом свету тражи се и у особеном виду насиља. "Симболичко насиље" је појам који у друштвену теорију уводи Пјер Бурдије. То је благо, неосетно и невидљиво насиље које почива на поверењу и оданости, па, чак, и љубави, а испољава се путем комуникације. Она не тиранише и не разара толико, али злоставља.

"Симболичко насиље" које "грађанска сила" врши над Србијом, парадигма је новог облика постмодерног политичког насиља. По последицама се не разликује од ратног или револуционарног насиља.

Аутентична, права теорија и визија српске школе данас није могућа без извођења одговарајућих консеквенци из социјално-историјских прилика у којима се налази читав свет и наша земља. Рат је и у Србији и Европи битно утицао на школу и образовање у XX веку. Сукоби у свету и данас, уколико се сагледа њихово дубље значење и консеквенце, итекако су значајни за конципирање школе и образовања. Нпр. после бомбардовања Југославије 1999.г. проф. Михајло Марковић је препознао "моћ великог лицемерја" која тежи да завлада светом (*НИН*, 30.XII 1999). Када је (августа 2008) избио рат у Грузији, а Русија признала независност Јужне Осетије и Абхазије, дошло је до сукоба великих сила који је неко тумачио као "тријумф хипокризије". Мислим да и те околности иду у прилог Адорновог увида: После Аушвица, васпитање није могуће. Шонебек је у то дубоко веровао.

Да ли је могуће васпитање у Србији ако је Косово "независно"? "Видовдан дође и кад га нико не чека. И кад га сви забораве. Дође и промени ток историје и живота. А да ли га промени набоље или нагоре, није увек лако одредити... Али никад немојте заборавити да без Видовдана, нас, оваквих какви смо – добри или лоши, модерни и конзервативни, леви и десни, напредни и назадни, велики и мали, паметни и глупи, плитки и дубоки – као народа напросто не би било" (Ђ. Вукадиновић, *Политика*, 29.VI 2008).

Зашто Европа тако поступа према Србији? Циљ јој је да сачува нови светски поредак који почива на равнотежи америчке војне силе и европске "грађанске силе" (Миле Ненадић, *Политика*, 4.IV 2008). Зашто је код нас увезено "васпитање за мир", кад га финансирају и траже они који су нас бомбардовали, који су нам отели срце Србије? Какав може бити смисао учвршћивања миротворства? Да бисмо сви, од малена, са што мање отпора подносили туђе насиље?! С друге стране, "српска деца већ вековима расту учена да се не може преживети кад се брани Србија" (Д. Матовић, *Политика*, 29.VI 2008).

Дакле, овде се ради о специфичним односима школе и политике у Србији, како у прошлости, тако и данас. Хуманистичке вредности и норме овде пролазе деликатне провере. Две деценије након распада Југославије, наша министарства просвете и школски људи никако да изведу на чистац контраверзе око политичког образовања.

Хумана школа поставља проблем на следећи начин: "Школа, као мјесто на којем се живи и стиче искуство, мора бити ствар свих

нас: она је полис ученика. Задатак наставе у школи је ствар полиса грађана који су они уредили. Овде се на мјесто педагогије не сме поткрасти политика – само се тако може научити шта је доиста политика" (Хентиг, 1997:224). Ово сазнање је настало после увида Ивана Илича: "Ни једна друга установа (као школа) не би могла боље прикрити од својих учесника дубоку несагласност између друштвених начела и друштвене стварности у данашњем свету" (Илич, 1972:61). Сваком од нас је блиско сазнање: исполитизована школа не може да оствари своју аутентичну васпитно-образовну улогу. Такође и оно: Школа без политике је лаж и лицемерје (Лењин).

Шонебеково искуство и концепција школе са људским лицем

Деца иду у школу јер она у школу иду (Shoenebeck, 2001:13). Светозар Марковић (1868) слично је размишљао у *Како су нас васпитали*: "Ишли смо у школу, излазили из ње, слишавали смо се, држали испите и прелазили из разреда у разред као од беде, из дугог времена, стога што нисмо имали другог посла..." (према: Граорац, 1977).

Када сам 2004. питао Шонебека да ли је наслов књиге смишљен као алузија на "социјализам са људским лицем", потврдно је одговорио. И то је, свакако, једна од околности што књига може бити подстицајна за педагогију у Србији. Преведена је у Чешкој 2001. године, а вероватно и у Пољској.

Навешћу најпре већину поднаслова из којих јасно следи ауторов начин мишљења. Дакле, ***Школа са људским лицем – реалитет и визија***[1].

Деца иду у школу

1. *Стварна моћ родитеља*
2. *"Са којим правом...?"*
   - *Разумљиво, постоји алтернатива*
3. *Осетити бол*
   - *Ипак, могуће је стварно нешто чинити*

[1] Одломци из ове књиге, биографске белешке и подаци о текстовима на српском језику, објављени су уз Шонебеков текст: *Комуникација са децом у доба постмодерне*, у: *Развијање комуникационе компетенције...* (Зборник), Јагодина 2006, *Педагошка стварност* 2006/1-2, *Наша школа*, Сарајево, бр. 36/2006.

4. *Schoolwatch (Грађанска иницијатива)*
5. *Школа и људска права*
    - *Нужност учења – Људи се терају да уче*
    - *Нужност оцењивања – Личност се подређује оцени*
    - *Школа – разарање способности учења*
6. *Учење без морања*
    - *Безбројна питања*
    - *Егземпларни одговори*
7. *Импулси за школу будућности*
8. *Снови о пријатељству са децом*
9. *Човечност у учионици*

Нацрт једног центра за учење

1. Укинути обавезност учења
2. Укинути обавезно школовање
3. Укинути оцењивање (ученика)
4. Децу примерено подстицати
5. Увести амикативно образовање наставника кроз живљење са децом
6. *Центар за учење* је сличан "кући отворених врата"

Предлози наставницима

Отвореност
Саветовање са децом
Поподневни сусрети
Наставници, пријатељи деце, држе курсеве
Наставници заједно са родитељима
Смирење и успешност
Пристати на ризик
Придобити колеге за пријатељство са децом
Контактирати школски савет
Напустити школу ако се жели бити хуман у нехуманом систему

Предлози родитељима

Децу питати
Посетити наставника – пријатеља деце

Заједнички размишљати

Заједничке акције са наставником који је пријатељ деце

Помагањем растеретити наставника – пријатеља деце

Охрабривати наставника посвећеног деци

Придобијати друге родитеље за пријатељство са децом у школи

Придобијати наставнике других школа за пријатељство са децом

1. Заједно са наставницима из своје школе успоставити контакт са истомишљеницима из других школа
2. Родитељи да формирају активну групу која ће ширити пријатељство са децом у школи коју похађају њихова деца

Оцене

Знам да је читава ствар са оцењивањем темељ нехуманости (inhumanitaet) школе. Преко оцена се испољава: Власт одраслих над децом, наставника над ученицима, државних функционера над грађанима... Оцењивање представља озбиљан напад на личност детета, има деструктивне последице. Оно разара позитивне односе и доприноси владавини неповерења и страха између наставника и ученика.

Поред дубоког уверења да треба одбацити многе навике, предрасуде и два века грађене структуре институције, Шонебек своју визију "школе са људским лицем" гради на личном искуству равноправних и сарадничких односа са децом. Читаво његово дело представља, заправо, јединствени хуманистички напор да се у школи и породици васпоставе *нови односи* одраслих и деце које назива *пријатељство са децом* као и удружење које је основао 1978. Централни елеменат свог погледа на свет такође назива Amication. Amicus на латинском значи "пријатељ", а за Шонебека: пријатељски однос човека према себи самом, другим људима и са светом представља окосницу животне филозофије.

Своју филозофију заједничког живљења са децом без педагошких амбиција и васпитања проверавао је Шонебек годину дана у школи и теренском (акционом) истраживању за докторску дисертацију, што је трајало две године (Shoenebeck, 1997). Своје искуство ("постпедагошко истраживање") бележио је овај оригинални пријатељ деце у поетским протоколима од којих је настала и збирка

песама. Преписаћу овде један упечатљив пример Шонебековог сведочанства о новим односима са децом:

"Анди (7г.) плаче. Ми смо у шаторском кампу. Ја сам дошао у посету. Познајем је тек пар сати. Никог нема у близини. Клекнуо сам пред њом, она је стајала три корака даље. Држала је руке на лицу, погледала тамо, амо и плакала. Сасвим сам сконцентрисан и отворен. Чујем је и налазим простор у себи за њене сузе. Говорим јој очима:" Здраво Анди, ја те схватам, имам места за твоје сузе. Можеш ми испричати свој бол".

Она се полако приближила, стајала, гледала доле и плакала. "Можеш доћи да те загрлим. Али можеш и ту остати, ја ћу да те гледам", рекао сам јој очима оно што сам осећао.

Онда сам јој пошао у сусрет. Она је кренула према мени. Изненада је наишла руководилац њене групе и одједном је све уништила: "ко то плаче", узела је Анди за руку и увела је у шатор.

Остао сам напољу пун бола, пун бола за овакве одрасле" (према: Граорац, 1995:226).

Школа и живот

Зашто је дошло до појаве нихилизма... Шта је условило његов продор и ширење? Како се уопште могло догодити да живот изгуби чврсто упориште које је једном већ био стекао, да западне на најгору могућу странпутицу? (Ђурић, 1994:176)
Установа која ме жели заштитити од зала наше цивилизације не може ме увести у ту цивилизацију. (Хентиг, 1997:187)

Наведено запажање из *Хумане школе* изражава једну дубоку противречност унутар саме замисли, па и остварења хуманистичке школе, не само у нашем времену.

"Хумана школа никако не може децу припремати за живот него мора бити 'место на којем се живи'"(Хентиг, 1977:187-190).

Опширније ћемо приказати схватање "живота" у *Хуманој школи* јер заправо, у "заједничком живљењу" многи савремени педагози (код нас Санда Марјановић) настоје да препознају могућности нових (традиционалних) односа деце и одраслих којима би се могла превазићи криза, ако не и спасти сасвим ослабљена васпитна функција породице и школе, те обезбедити пуновредно, смислено постојање и једних и других.

Постављајући питање "како живот делује на школу", Хентиг наглашава: школа данас мора да се "бори против родитеља или их заобилази или их 'васпитава' јер се интереси школе и породице знатно разилазе" (исто).

Још већи проблеми, такорећи, несавладиве баријере јављају се, пред хуманом школом кад историја пробије у дечији свет. То се догодило, на пример, након Чернобила, кад се над милионима људи надвила "невидљива опасност". "Оно што су дјеца из овога научила није чињеница да постоји једна подмукла опасност која је изазвана несрећом огромних размјера. Дјеца су научила: Одрасли не владају свијетом којег су створили и за који тврде да нас припремају" (исто).

После оваквих филозофских увида великог педагога, могли бисмо рећи да хумана школа уистину и није могућа, а како улазимо у XXI век, све су суженији услови за људски живот и школу са људским лицем. Упркос томе, ако школа није примерено средство за мењање друштва, она може унапредити оно што је у њему добро (исто, с.211).

Истрајавајући у својој намери да школу мисли на нов начин, Хентиг пише: "Морамо узети у обзир животне проблеме ученика прије него што почнемо рјешавати њихове проблеме с учењем које они не би ни морали имати" (исто, с.189). Следи одлучан захтев, саморазумљив сваком школском човеку, међутим, о њему се ретко размишља: "Школа је данас за велики дио дјеце и за велики дио њиховог времена једино мјесто на којем бораве; стога би требала постати и њихово мјесто на којем проводе живот". Ту треба да стичу "и најважнија животна искуства" (исто). О чему се заправо ради? "Живот је скраћеница за спремност да се с ученицима подели властито искуство", личне вредности, као и властита интересовања (исто, с.250).

На више места у књизи, и као имплицитно уверење аутора, изражава се схватање смисленог живљења које *Хумана школа* надахнуто препоручује.

И овде је велики проблем – окружење. Хентиг је опет радикалан: "Школа не утиче ни на постојеће односе у којима живимо" (исто, с.191). Из перспективе нужности укључивања младих у друштвени живот, свакако је важно "омогућити да и дјеца судјелују у задаћама одраслих" (исто).

Проблем односа школе и друштва поставио је пред наставника Хентига један професор информатике из САД на следећи

начин: "Пред вратима ваше школе свијет уништава све што ви унутра, улажући велике напоре, покушавате изградити" (исто, с.193).

Данас нико и не очекује да се успостави такав друштвени систем који ће подржавати, или бар неће спутавати, оно што школа изгради, него се предлаже оно што је једино могуће у било ком делу света: индивидуални ангажман! "Па, је ли могуће – видећемо кад покушамо" (исто, с.194).

Будући загледан у дубинске процесе који формирају живот у школи, Хентиг открива многе непрепознате домене свакодневице које се већ неколико деценија називају "скривени курикулум" или "имплицитна педагогија". Према неким ауторима, дејство ових скривених чинилаца често је значајније од ефеката званичних програма.

Као прави школски човек, руководилац чувене Огледне школе у Билефелду, Хентиг разобличава поменуте појаве и на примеру лагања: "Ако је нормално да ученици лажу и да то наставници знају, онда овдје сви уче живјети у једном лажном систему, па чак и ако то није у складу са властитом савјешћу..." (исто, с.168).

У одељку *Потврђивање одгојне задаће школе*, аутор понавља већ изнето запажање о супериорности живота над васпитањем које се овде једва помиње, иако је у наслову поглавља.

Најпре се тврди: "Одгоју вриједности" је "потребно искуство" и доказивање, и то у животним ситуацијама "у којима се вриједности и врлине појављују на природан начин и у којима се морају доказати" (исто, с.210). Следеће разматрање показује да "природно" овде можемо схватити као "истинско", "право", "аутентично". "У животном се простору мора моћи живјети – као човјек, а не као вештачке фигуре ученик и учитељ... Овдје се ради о животу којег треба разликовати од беживотног учења... У свим разумним школама данас, дјеци се омогућује да "живе" у одређеној мјери, но та је мјера погрешна, а околности су противречне" (исто, с.215,216).

Тешко је поредити разумевање васпитања код Хентига и Шонебека, јер за овог другог, васпитање представља апсолутно зло; оно од осамдесетих година полако нестаје, и добро је што је тако. Док Хентиг сматра да добра школа – васпитава: "Биће, наравно, велике борбе између школе која одгаја и школе која управља. Досад је ова друга побеђивала и без борбе" (Хентиг, 1979:239). Шонебек би рекао да у школи са људским лицем нема васпитања, него тамо заједно живе одрасли и деца.

Као што је одрастање и образовање деце у тзв. примитивном друштву (Санда Марјановић је говорила "хомогеном") било инспирација Хубертусу фон Шонебеку, и Хентиг у таквим искуствима налази подстицаје: "У давна времена, учење и живот нису били одвојени... " Пошто се настава у великој мери одвија кроз различите видове симулирања, мора се стварност довести у школе. "Школа ће многе своје активности морати вратити животу" (исто, с.217). И ово може бити схваћено као особени вид процеса разотуђења, односно, хуманизације школе у правом смислу речи.

Бројни детаљи се наводе у *Хуманој школи*, које треба имати у виду уколико се желе створити услови како би се у школи сви осећали "као код куће". Аутор ове гласовите студије каже да је "са зградом теже", али и ту се могу створити "простори за живот" (исто). Он сматра да постојеће школске зграде представљају "пчелињак с нормираним затвореним просторима" у којима се не може "живети" (исто, с.238).

Искуства и сазнања у изграђивању заједнице

Оно што једино може ублажити болност уских граница нашег животног века на овој земљи је: успостављање истински задовољавајуће везе са другим (Бетелхајм, 1979:25).

Хумана школа нас директно суочава са животним питањем сваке, посебно школе која настоји свесно да гради своје људско лице: Могућности изграђивање заједнице у школи. У социјалистичкој школи, ова ствар је решавана формулом: Васпитање кроз колектив и за колектив.

Пре но што изнесем неке Хентигове идеје блиске Макаренковим, а релевантне за разумевање хумане школе, навешћу једно дистанцирање од "колектива" које показује да овај немачки педагог није имао искустава и сазнања о дубљем људском значењу и смислу ученичких колектива.

У "новој школи", пише Хентиг, учење се, углавном, одвија индивидуално, али ученик "може и у групи наћи некога ко ће му помоћи. Група остаје заједно: заједница појединаца ("усамљена гомила" ? – ИГ), а не колектив" (1997:220). "Колектив" је, овде, очито схваћен као безлична маса којој је оправдано супротставити "заједницу појединаца". Међутим, што се тиче изграђивања заједнице у данашњој школи, сам Хентиг се одлучно критички изразио: Сасвим у Макаренковом духу

тврди да у школи треба заједница да кажњава, а не васпитач, па додаје: Али она не постоји! (исто, с.124-125).

Макаренков и горковски животни оптимизам и хуманост представљају саставни део образовања у Србији; ни данас их не треба заборављати.

Подстакнут социолошким истраживањима о немогућности изграђивања заједнице данас, покушао сам да укажем на педагошке аспекте ове проблематике на Конгресу европских педагога у Дортмунду 1994. године, где је реферат: *Могућности изграђивања заједнице и васпитање у Југославији* (Граорац, 1994) прихваћен у секцији којом је руководио В. Клафки.

С обзиром на то да је код нас темељ педагошке идеологије васпитања било југословенство, разарање Југославије, људских домова, скоро две деценије касније, држи генерације младих наставника и педагога у апсурдним и нерешивим противречностима. Упркос томе, они аутентични, заједно са децом, правим живљењем и креативношћу откривају могућности за "успостављање истински задовољавајуће везе са другим" (Бетелхајм, 1979:25).

Без обзира на фрагментацију савременог друштва и нарцизам културе (Леш, 1986), без обзира што једва успевају и скорашњи видови хомогенизације, уношења хармоније и сарадничких односа у српско друштво и школу стваралачком обновом традиционалних хуманистичких вредности има смисла. На томе даље радити. Изгледа да се не може рационално замислити опстанак друштва и културе без преплитања и допуњавања традиционалног и пост-модерног.

Следећа паралела Хентиговог и Макаренковог схватања, на коју бих овде да укажем, тиче се односа живота у школи и рада одраслих. Хентиг сматра да живот у школи треба бити "исто тако нешто свеобухватно као свет рада" (1997:214). Данас се сваки хуманистички пројекат школе мора одлучно суочити са консеквенцама које произилазе из деловања отуђеног "света рада" на образовање.

Говорећи о "предности и цени живота у заједници", Хентиг истиче: Ученици треба да схвате "радну дисциплину" (као да је преписао Макаренка), али им такође треба омогућити да искушавају властите способности "у заједничким подухватим" (исто, с.221-222).

Учитељ, наставник, васпитач

Личност учитељице је њен најбољи курикулум. Школовање јој то не сме одузети (Хентиг, 1979:251).

Школа са људским лицем не може постојати без аутентичне личности наставника. Заправо, било какав модел школе желели, у средишту саме замисли мора да се нађе приказ лика, људска и професионална својства наставника. Људско лице школе одређено је, првенствено, хуманошћу просветних радника.

Пошто до правих васпитача није могуће доћи институционалним образовањем, школа са људским лицем и није васпитно-образовна институција, већ место заједничког живљења, она ће се морати посебно побринути да их припреми. Уосталом, познато је да у Монтесори или Валдорфским школама могу радити само на посебан начин припремљени васпитачи (наставници). Ваљало би при том имати у виду мишљење једног немачког педагога, нашег савременика, да је могуће само школовање, али не и образовање наставника. Аутор *Хумане школе* је мање радикалан, он просто наводи захтеве немачке "прагматичне политике образовања" у које спада и : "на нов начин образовати наставнике" (исто, с.180).

Тако ствари стоје кад школство посматрамо као друштвену појаву, сегмент културе који изискује реформу и стварање новог школског система. Међутим, као што је било током XX века, и данас, кад скицирамо једну хуману школу, ову можемо конципирати само као алтернативну, огледну школу. Такве су валдорфска, Монтесори, школа у Самерхилу, Хентигова у Билефелду и сличне.

Смисао

Морамо целовито сагледати односе и понашати се не само прагматички, него и филозофски (Хентиг, 1997:181).

О проблему смисла, незаобилазном у свакој хуманистичкој концепцији школе, филозоф је записао: "Знање о смислу света и живота прва је и најпреча потреба човека, без обзира на то колико су људи у сваком тренутку свесни те потребе и колико је то знање, иначе, уопште доступно" (Ђурић, 2001:131).

Ако је унапред јасно да је школа са људским лицем (хумана школа) реално могућа тек као експериментална, онда је необично важно питати се о смислу и значењу таквих настојања. Тек после одговора на питање о смислу подухвата, можемо са сигурношћу рећи: знамо шта радимо.

Развијајући и образлажући основне постулате своје визије хумане школе као места на коме се живи и стиче искуство, Хентиг помно истражује проблем смисла, чак и кад га не експлицира. Самим

тим што стреми "свеобухватном" (исто, с.214), објашњењу, настоји постићи увид у "цијели живот" (исто, с.231), тежи, значи, одговорити на проблем смисла постојања.

Тако су, на пример, ученици у Огледној школи у Билефелду, током свог школовања, откривали сврху и смисао наставних предмета преко следећих подручја искуства:

- Опхођење међу људима,
- Опхођење са стварима,
- Опхођење са властитим телом,
- Опхођење са изговореним, написаним и замишљеним (исто, с.228-229)

Поменимо, напокон, и фундаментално полазиште сваког хуманистичког концепта образовања: Целовита личност – "Ако је школа мјесто на којем се живи, у њој се мора моћи развијати цјеловит човјек" (исто, с.225).

До плодних увида у проблем смисла, свакако је могуће доћи компаративним истраживањем одговора на ова питања која су понудили овде највише коришћени аутори: Х. фон Хентиг, Х. фон Шонебек, Макаренко и Санда Марјановић.

Литература

1. Андерс, Г., 1985, *Застарелост човека*, Нолит, Београд
2. Граорац, И., 1994, *Могућности изграђивања заједнице и васпитање у Југославији*, Просветни рад 15.V и 5.VI
3. Граорац, И., 2000, *Тезе о школи и васпитању на крају миленијума*, *Настава и васпитање* бр.1-2
4. Граорац, И., 2008, *Глобализација и образовање, Филозофеме*, Нови Сад, бр.8
5. Грубачић, А., 2003, *Педагогија и глобализација,* у: *Глобализација непристајања*, Светови, Нови Сад
6. Ђурић, М., 1986, *Изазов нихилизма*, Београд
7. Ђурић, М., 1994, *Искуство разлике*, БИГЗ, Београд
8. Ђурић, М., 2001, *Порекло и будучност Европе*, Плато, Београд
9. Леш, Х., 1986, *Нарцистичка култура,* Загреб
10. Марјановић, А., 1987, *Одабране расправе и чланци*, *Предшколско дете*, Београд, бр.1-4
11. Марковић, М., 1999, *Моћ великог лицемерја*, *НИН*, 30.децембар
12. Миодраговић, Ј., 1912, *Просветни програм Србије у двадесетом веку*, *Годишњица Николе Чупића*, XXXI, Београд
13. Schoenebeck, H.v., 1997, *Gast im Kinderland –Zwei Jahre postpaedagogische Feldforschung,* Nienhagen

14. Schoenebeck, H.v., 2001, *Schule mit menschlichen Antlitz – Realitaet und Vision*, Muenster
15. Тубић, Р., *Куда идемо?, НИН,* 24. јул 2008: 68
16. Hentig, H.v., 1997, *Humana škola. Škola mišljena na nov način*, Educa, Zagreb

Isidor Graorac
High Vocational School for Pre-school Teachers
Novi Sad

POSSIBILITIES OF SCHOOL WITH HUMAN FACE TODAY

Abstract: The paper researches possibilities of human school taking into consideration the opinion and experience of two German post-modern pedagogues (H. fon Hentig and H. fon Schoneback). It points out to school and peadagogic tradition in Serbia as well as to specific sociocultural conditions in which it occures.

The outline of school with human face has arisen from the analysis of school and politics relationship, possibilities reconstruction of mutual living, community building, the teachers' role and searching for the purpose of the whole attempt.

Key words: human school, possibilities, mutual living, friendsip with children, the purpose.

Проф.др Босиљка ЂОРЂЕВИЋ

Научни рад
UDK 37.014.54

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА И ОБРАЗОВАЊЕ

***Резиме**: Време после осамдесетих година двадесетог века карактерише се крупним економским, друштвеним и политичким променама у свету, а посебно у Европи и у земљама тзв. транзиције под општим именом Глобализација. У оквиру глобализације, посебне и специфичне промене се одвијају у области образовања и културе.*

Промене које је изазвала глобализација, у овом раду су приказане на примерима три различите земље: Канаде, Велике Британије и Србије, да би се виделе сличности и разлике које произилазе из датих услова.

У раду су кратко изнесене економске промене које доноси глобализација, а посебно у земљама које су анализиране али само као оквир за промене које се одвијају у образовно-васпитним системима, јер и у овој посебној области делују исти принципи и исти захтеви, само у нешто измењеном виду.

***Кључне речи:** глобализација, промене, школа, образовање.*

Време после осамдесетих година двадесетог века карактерише се крупним економским, друштвеним и политичким променама у свету, а у Европи посебно. Тај сложени процес је познат под општим термином Глобализација. Праву експанзију глобализација доживљава половином деведесетих година прошлог века (Вулетић, 2007). Захваљујући развоју информације и савремене технологије, глобализација добија на значају и брзини ширења и успешности, делујући као прожимајући процес. Технологија постаје кључно питање глобализације.

Глобализација подразумева ширење либералне идеологије и стварање слободног светског тржишта и слободне размене између локалитета. Захваљујући брзом развоју информационе технологије, глобализација води стварању уједињене светске заједнице. То је дуготрајан, вишедимензионалан процес који је повезан са детериторијализацијом, све већом повезаношћу и убрзавањем друштвених делатности на планетарном нивоу (Вулетић, 2007).

Политичка глобализација подразумева одсуство државног суверенитета и мултиплих центара моћи на глобалном, локалном и међунивоима. У таквим условима интернационалне организације су предоминантне над националним организацијама. То изазива и слабљење вредности које су везане за националну државу и појачање општих и глобалних политичких вредности (Philips, W. Jones, 1998).

Оваквим начином деловања глобализације долази до поларизације и маргинализације сиромашних и малих земаља, а све до већег значаја држава које усмеравају савремени свет ка економској трансформацији и трансформацији међународног поретка (Вулетић, 2007).

Промовишући наднационалне вредности, глобализација промовише мултикултурализам што изазива бројне проблеме око националног идентитета који је повезан са верским опредељењима и настојањем очувања традиције и националног идентитета. Такво "сучељавање" вредности и идеја у неким деловима света изазива повећану тежњу за националном самобитношћу, а негде повећава и верски фундаментализам, тежњу за десекуларизацијом школе и сл. По мишљењу М. Карноиа (Martin Carnoy, 1999), глобализација намеће да се многе групе осећају маргинализоване (скрајнуте) путем тржишних вредности. Такве групе се боре против глобализоване економије показујући своје културне вредности на основу којих оне саме могу да буду глобалне (традиционалне основне религије, постмодерни енвиронментализам и др.). Они су истовремено дубоко и антитржишни што ствара нову врсту борбе око значења и вредности знања, а што има импликације за организацију образовног система (M. Carnoy, 1999). Заговорници глобализације претпостављају да ће повећани економски развој и његови резултати смањити (а временом и уклонити) тешкоће које сада стоје на путу ширења гло-бализације као светског економско-друштвеног процеса.

Процес глобализације се одвија у два правца: један у капиталистичким земљама, а други у малим земљама и у земљама у транцизији (у бившим земљама социјалистичког економско-друштвеног уређења), у којима су, поред заједничких економских, посебно важне друштвено-политичке промене. Иако је основна природа процеса глобализације иста у оба правца, разлика је у неким посебним околностима у којима се глобализација одвија. Поред економског, глобализација има снажан нагласак (и притисак) на политичке промене у бившим земљама социјалистичког друштвеног уређења, али и на неке друге.

Поред економских и политичких промена, глобализација обухвата промене и у другим сегментима друштвеног живота као што су образовање, култура, социјалне службе, а у функцији глобалног економског развоја.

Да би се боље уочио процес промена које се одвијају у образовању и култури, неопходно је да се помену неке опште и битне карактеристике глобализације, јер се оне, у нешто измењеном виду, преносе и одвијају у посебним областима и сегментима.

Глобализација као укупни процес, пре свега подразумева *ревизију* економског, политичког, социјалног и културног развоја у шта улази:

- опадање моћи и значаја националних држава и националних влада;
- ревизија националних закона и прописа;
- повећање значаја наднационалних глобалних институција и вредности;
- деловање транс-националних и мултинационалних компанија;
- повећање улоге међународних економских организација (као што су ММФ, Светска банка, Светска трговинска организација и др.);

У области образовања и културе, утицај глобализације се посебно показује у:

- променама ситема образовања;
- променама наставних планова и програма (курикулума);
- финансирању укупног рада школе;
- променама у социјалним службама;
- у припремању и раду наставног и другог кадра у школи.

Глобализација заступа слободно тржиште и у образовању, што подразумева:

- приватизацију свих нивоа образовања (школа);
- образовање (знање) као "робу" која се нуди тржишту и која вреди онолико колико одговара (задовољава) потребама и захтевима тржишта;
- подстаицање конкуренције у образовању у циљу постизања квалитета знања које доприноси економском развоју и повећању профита.

Да би се видело како глобализација функционише у области образовања и рада школе, изнећемо неке примере различитих земаља: Канаде, Велике Британије и Србије. Ове три земље су изабране због неколико разлога: 1. географског положаја; 2. друштвеног уређења; 3. величине и економске развијености; 4. историјско-културне традиције.

Сасвим је извесно да процес глобализације не може да се одвија на исти начин и постиже исте резултате у различитим земљама, а нарочито у земљама које се разликују према поменутим разлозима за њихов избор.

Пример Канаде је погодан јер Канада припада земљама западног света, велика је и развијена, има мешовито становништво (део земље са француским говорним подручјем и културном традицијом – Квебек; и подручје са енглеским језиком и енглеском традицијом), и непосредни је сусед САД. Глобализацију у овој земљи детаљно су приказали Џери Мандел и Едвард Голдсмит (2003).

Пре него што је потписан канадско-амерички споразум о глобалној трго-вини (НАФТА), групе грађана су покренуле огромну кампању, не само због еколошких и економских разлога, него и због американизације канадске кулутуре, забаве и школства. Ту борбу је предводио Савет грађана. Поменути аутори су прво приказали глобализацију на економском плану, а затим глобално тржиште у образовању.

Констатације аутора о глобализацији на економском плану показују следеће:

- уочи споразума НАФТА, хиљаде канадских предузећа су преузеле америчке и друге мултинационалне компаније које су често обустављале производњу;
- смањивањем државних ограничења у индустрији (телекомуникације), отворена су врата за инвазију фирми из САД доносећи у Канаду исти потрошачки хаос и велика отпуштања радника у тој индустријској грани;
- глобалну привреду у којој се капитал може кретати преко државних граница као да оне не постоје;
- у Канади више не постоји енергетска политика која би заштитила домаће залихе природног гаса и нафте;

- уставом утврђена улагања у мање развијене области земље све су постајала мања, чиме се стварају услови за велике регионалне разлике у будућности;
- комплетно осигурање у свим друштвеним програмима, изузев здравља, сада је прошлост;
- већина провинција је прекршила колективне уговоре, чак и оне чије управе имају традиционалне везе са радницима;
- све се више усваја амерички појам социјалног осигурања као милосрђа за оне који не могу да успеју у систему и тако се удаљава од традиционалног виђења социјалног осигурања као заштите заједнице у целини;
- све је мање саосећања са онима који су незапослени и грађани су мање одговорни једни према другима.

Аутори ове критичке студије су навели и податке о томе како је глобализација утицала (утиче) на школе и образовање и о томе изнели следеће податке:

- споразуми који су направљени, представљени су као начини да се либерализује трговина и реше међународни спорови;
- ти уговори стварају алтернативну владајућу структуру која није изабрана ни на једним изборима, али утиче на образовање и на друге секторе;
- споразуми се односе према многим друштвеним установама, укључуући и образовање, као роби која мора бити изложена конкуренцији на тржишту;
- то (по мишљењу аутора) представља раскид са канадском традицијом и отворену опасност по образовне програме које сматрају вредним;
- иностране компаније могу да изводе радове и пружају услуге а да немају никаква улагања у земљи и да не отварају радна места (према уговорима НАФТА);
- давање дозвола службама које пружају образовање и чија реализација може да се изводи на начин који не одговара домаћим (канадским) фирмама;
- економско "усклађивање" заувек ће (по мишљењу аутора) променити природу школства у Канади и у све већој мери постајати приватно и много комерцијалније у свом пословању;

- мултинационалне компаније могу да израђују школске материјале за целокупно северноамеричко тржиште;
- уз помоћ високо развијених телекомуникација, са удаљеног места се може управљати колеџом, пословима или језичким школама на читавој територији а да се не запосли ни један домаћи службеник а ни много странаца;
- свега 25% издавача школских уџбеника у Канади су домаћи (канадски);
- проток информација омогућава да се предавања држе електронским путем;
- све дотле док образовне службе држи државни сектор, оне могу да остану националне (канадске). Када се нека служба приватизује, она се мора управљати према склопљеним уговорима и не може се вратити у државни ресор без финансијске надокнаде (приватнаицима) који су у тој области зарађивали.

Аутори сматрају да је "срамота" допустити иностраним саветницима приватних фирми да састављају наставне планове док Одбор (канадски) отпушта или не консултује наставнике који то могу да раде.

Аутори ове студије су посебну пажњу усмерили на универзитете у Канади. Универзитети у Канади су основани као државне установе које су одговорне јавности преко државне управе. САД, међутим, дају предност приватним установама које финансирају путем фондација, корпорацијског капитала и преко државе. Универзитети у Канади који имају тешкоћа са финансијама, окрећу се бизнису ради спонзорства, пошто државне управе смањују буџете, што доводи, по мишљењу аутора, и до озбиљних моралних питања. Наиме, универзитети имају истраживаче и научнике, а корпорације новац. Аутори наводе мишљење Џона Хариса, исказано 1999. године у чланку "Универзитети на продају": "Знање које је било слободно, доступно свима и служило друштву, сада је законом заштићено, поверљиво и служи бизнису. Професори који су некада били слободни у своме раду, сада се договарају о наставном плану са приватницима који их спонзоришу, настојећи да у својим лабораторијама ураде (аутор каже "смућкају") нешто што може да се уновчи. Ректори универзитета, некада интелектуални предводници својих установа, сада су постали треговачки путници. Способност професора да привуче приватна улагања, сада је често много важнија

од њихових академских квалификација или предавачких способности."

Пошто је све усмерено и подређено економском развоју и профиту, аутори указују да се све више универзитета друштвених наука и уметности у Канади полако укидају (гасе), јер не привлаче спонзорства. Колико је такав тренд озбиљан, показаће се у скорој будућности, сматрају аутори.

Следећи корак глобализације у школама Канаде је стварање северно-америчких образовних установа чије би образовне професије имале "усклађене" стандарде, обуку и дипломе.

Представници корпорација и директори (Форум за бизнис и високо школство) у сталној су кампањи против мешања државе у заштиту животне средине, у законе о здравству, законе о безбедности, а посебно су против правичне расподеле прихода.

Заступници споразума о слободној трговини са Пословним саветом, траже веће цене школарине на универзитетима и колеџима, укидање покрајинских неповратних стипендија, смањење државног буџета намењеног средњем школском образовању.

Залагање за стварање заједничког академског тржишта у Северној Америци, представља нови корак глобализације у чему су, како аутори кажу, упадљиво одсутне организације наставника, факултетских удружења и синдиката.

Стандарди за просветне раднике су врло различити и одражавају културне и друштвене вредности сваке земље, а "усклађивање" ових стандарда, нарочито ако је мотивисано економским програмом, озбиљно би угрозило, кажу ови аутори, политички и образовни суверенитет земаља у којима се оно спроводи. Стога, кажу ови аутори, Канађани треба да се суоче са идеолошком позадином напада на јавне школе и схвате кључну улогу коју образовање има у политичком животу једне нације. Напад на образовни систем аутори квалификују као напад на историју, културу и вредности нације.

Слично, али мало специфичније, деловање глобализације показује се у Великој Британији. У раду под насловом "Globalization and the Incorporation of Education" ("Глобалиизација и обједињавање образовања") Марк Смит (Mark Smith, 2007) анализира дубоке импликације глобализације за васпитање и рад наставника. Он износи неколико тачака за које каже да су само неки од *кључева* за разумевање важних области акције (и реакције) за васпитаче и ученике у односу на глобализацију, а не листа проблема.

Ситуација у Великој Британији је другачија него у Канади (и у другим земљама) због специфичности које су се врло дуго неговале у овој земљи. Велика Британија је однеговала и сачувала битне карактеристике њиховог образовног система, а то је систем државних и приватних школа на свим нивоима. Наравно, и ови системи су временом доживљавали извесне промене и усавршавања, а у складу са захтевима времена. Те промене су биле усмерене на побољшање рада *унутар школе* и постизање бољих резултата рада, али сам образовни систем није значајно мењан. Чак и сад, док се у Европи увелико ради на провођењу Болоњске декларације у области образовања, В. Британија је уздржана у њеном прихватању. Али, ни В. Британија није могла остати изван процеса глобализације који се одвија у свету. Смит наглашава следеће тачке (или, како их је он назвао, "кључеве"):

- повећану присутност корпорација и њихов утицај на образовање;
- снаге повезане са глобализацијом створиле су услове који су озбиљно променили искуство о формалном и неформалном образовању;
- школе и колеџи су постали стране утицаја и циљева корпоративне експанзије;
- многи законодавци аутоматски гледају на тржишна "решења" образовних проблема;
- утицај снага глобализације значи да би могао да буде фундаментални фокус за образовање и учење.

- Смит сматра да изнесене тачке у погледу образовања намећу:
- угрожавање аутономије националних образовних система од стране глобализације;
- делокализацију (измештање, премештање) и мењање технологија и оријентација у образовању;
- прилагођавање (подешавање) и удруживање образовања.

Смисао изнесених захтева јесте да службе и материјална добра имају своју цену, да се продају и да се људи убеде да желе да их купе. Ти захтеви подразумевају трансформисање радне снаге од рада за колективне циљеве са етичким компоненатама (елементима), за рад који ствара профит за власнике капитала, праћен тржишном дисциплином.

Глобализација у области образовања у В. Британији и Северној Ирској је посебно усмерена на више школство. То се огледа пре свега у реконструкцији курсева (предмета) и програма тако да могу да одговоре тржишту. То намеће и плаћање нових курсева и увођење студентског зајма за њих што је допринело промени идеолошке оријентације људи и на тај начин високо образовање усмерава ученике да буду потрошачи. Трансформација радне снаге у У. К. повећала је, како Смит каже, оријентацију ка "профитгенерацији". При томе је дошло до смањеног нивоа зарада (плата) на универзитетима, а до повећања бирократије и притисака да универзитет смањи цене свог рада тиме што ће "смањивањем времена за "ученост" и хуманистичко учење", повећати број студената на једног предавача.

Слични притисци врше се и у другим областима образовања. Такође се запажају значајна усмерења ка корпоратизацији у образовању и неформалном образовању. Образовање тако више личи, како Смит каже, на приватно него на јавно добро. Већ сада је високо образовање схваћено као уносно (лукративно) тржиште у које улази значајан број транс-националних корпорација.

Филозофија овакве оријентације у образовању односи се и на студенте и на њихове родитеље како би постали корисници (конзументи) тих знања. Такво стање намеће и нека озбиљна питања од којих Смит наводи следећа:

- до које мере (обима) процес и утицај глобализације у образовању задире у аутономију образовних националних система и суверенитет националне државе, као ултимативног управљача у демократској држави;
- како глобализација мења фундаменталне услове образовног система који је прилагођен друштву које се карактерише блискошћу и фамилијарношћу?

Са овим питањима се данас суочавају скоро све државе.

Процес глобализације у Србији је започео са извесним закашњењем у односу на друге земље. И поред тога што тај процес има карактеристике које су заједничке и за остале земље, тај процес у нас се одвија у специфичнијим околностима. Прва специфичност је та што Србија спада у групу тзв. земаља у транзицији. Стога је главни правац деловања глобализације усмерен на промену економско-друштвеног и политичког система. Друга специфичност, по чему се Србија разликује од других земаља у транзицији, је та што је Србија

била изолована и под економским ембаргом, а затим жестоко бомбардована и рушена. Већ те две темељне чињенице се, намерно или ненамерно, заобилазе када се Србија упоређује са другим земљама или са земљама у окружењу. Те две чињенице су фундаменталне када се процењује напредак у било ком сегменту живота и рада у Србији.

За глобализацију у Србији су важни процеси: 1. брза приватизација у скоро свим сегментима, а посебно приватизација државних и друштвених предузећа; 2. промена образовно-васпитног система. Та два процеса имају за циљ промену економског и политичког система земље. Проблеми приватизације су проблеми којима се баве економисти и политичари, то јест они који доносе важне одлуке. У овом контексту, економски проблеми и процеси приватизације су значајни само као оквир (или основа) за промене у сфери образовања и васпитања деце и младих и питања која су са тим сложеним променама повезано.

Једна од последица приватизације је отпуштање великог броја радника и запослених уопште, а у циљу, како кажу, рационализације процеса производње. Несигурност на послу је једна од мера "дисциплиновања" запослених. Шта значи незапосленост или несигурност на послу за живот породице и образовање и васпитање деце и младих, познато је.

Економски развој свуда у свету, наметнуо је и другачије образовање и брже промене у стицању знања. После 90-тих година прошлог века, свуда у свету, а посебно у Европи, јавиле су се потребе за променама, нарочито у области образовања. Европа је покушала да одговори на савремена питања и проблеме састављајући Болоњску декларацију 1999. године. Претходно је 1997. године урађена тзв. Лисабонска декларација и обе се односе на високо образовање. Између ове две декларације, 1998. године, урађена је Сорбонска декларација која је ставила нагласак на интегралну улогу универзитета у развоју културних димензија Европе и истакла стварање Европске зоне високог образовања. Болоњска декларација је, међутим, усмерена на реализацију циљева које намеће економски развој Европе. Суштина и циљеви Болоњске декларације, према мишљењу Д. Савићевића (Д. Савићевић, 2007) представља један манифест, прокламацију лепих жеља и утопијско предвиђање. Њен карактер је такав будући да је донесена од стране универзитетских званичника и представника државне бирократије (ректора и министара просвете) и има за циљ да наметне основне принципе реформе високог обра-

зовања. Болоњска декларација, по оцени Д. Савићевића, треба да допринесе европској интеграцији, да прошири "свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору", да олакша мобилност грађана и способност њиховог запошљавања, да се повећа међународна конкурентност високог образовања и др. У основи Болоњске декларације, сматра Д. Савићевић, налази се филозофија меркантилизма, филозофија "тржишта знања", концепција знања "као робе". Тржишна економија занемарује солидарност као хуманистичку карактеристику човека и његовог друштва. Филозофија профита, сматра Савићевић, разара културну традицију.

По мишљењу Љ. Митровића (Љ. Митровић, 2007), Болоњска декларација је израз духа глобализације Европе и света. У земљама транзиције одвија се потискивање опште-хуманистичког образовања, дисциплина и садржаја везаних за националну историју и културу, формирају се уски специјалистички курсеви, универзитети се деградирају на ниво колеџа и политехнике, сматра Љ. Митровић. Правци промена, сматра Митровић, усмеравају се и на високо образоване кадрове, истраживачке погоне и институте чиме се врши деструкција не само привредног потенцијала у земљама трећег света, већ и у земљама у транзицији.

Како је примљена Болоњска декларација у Србији показују стручни текстови и анализе. За разлику од пригодних приказивања досадашњих резултата Болоњске декларације, стручне анализе презентирају мање-више све њене аспекте. У тим анализама, посебна пажња је усмерена на недовољности и недостатке ове Декларације у њеној реализацији у нас.

Стратешка опредељења реформе образовања, према С. Ивановићу (С. Ивановић, 2005), заснивају се на политичким интересима самих актера и анонимних група које су их креирале. У основи ових опредељења налазе се принципи либералистичког развоја друштва. У Закону о основама система образовања и васпитања, занемарено је знање као општа основа образовања, а изостављен је целовит развој личности ученика. Друштвени циљеви образовања сведени су на културне и грађанске вредности.

Доношење докумената о развоју стручног образовања (2002. и 2003), створена је основа за реформу средњег образовања које се схвата са становишта тржишних потреба за радном снагом. Програми стручног образовања су, каже Ивановић, подређени захтевима рада који имају прођу на тржишту рада. Настава се схвата као неоптерећујућа активност, прилагођена интересовањима ученика. Главни ослонци стицања знања је

практична корист и примена. Следећи недостатак средњег образовања односи се на редуковање општег обрзовања јер су предвиђени профили средњег образовања усмерени скоро искључиво на рад.[1]

Промене у Закону о универзитетском образовању из 2005. године подређене су спровођењу Болоњске декларације о високом образовању и односе се на усклађивање нашег високог образовања са образовањем у Европи. Овим Законом је предвиђено неколико значајних промена. Тако, више школе које су трајале две године, трансформишу се у трогодишње које припремају стручњаке за потребе рада у различитим делатностима. Програми ових школа су усмерени на садржаје практичног карактера уз смањење теоријског дела. Предвиђено је и отварање нових недржавних школа.[2] Убрзана експанзија недржавних универзитета и факултета на тржишним принципима указује на комерцијализацију високог образовања и повећање броја самофинансирајућих студената, што за собом повлачи читав низ непожељних последица, од којих С. Ивановић износи следеће:

- материјални положај породице је главни чинилац у избору школе (образовања), што доводи до социјалне репродукције путем образовања;
- избор школе (образовања) пресудно утиче на избор радног места, висину зараде, положај у друштву и сл.;
- ове промене у транзицији погоршале су социјалну структуру и повећале саморепродукцију класних структура и др.

Укупни неповољни услови имају за последицу да млади, образовани и способни кадрови одлазе у најразвијеније земље и својим радом доприносе даљем развоју тих земаља. Због неповољних услова у земљи, највећи број њих се не враћају у своју земљу.

Досадашње економске и друштвене прилике у Србији нису биле повољне за материјални преображај што се односи и на школе, опрему, наставна средства, наставнике и награђивање њиховог рада. Па и у таквим условима, 2003. године су у Србији реализована два међународна пројекта: 1. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study); 2. PISA – OECD (Programme for International Student Assossment).

---

[1] Средњим образовањем је предвиђено 580 профила на различитим стручним нивоима са мало општих и теоријских знања чиме је значајно промењена концепција средњег образовања.

[2] Од свих виших школа, недржавних је тада било 25%.

Програм TIMSS је истраживао постигнућа ученика VIII разреда основне школе у области математике и природних наука, у којима су обухваћене: биологија, географија, физика, хемија и наука о животној средини. Наш узорак у овом истраживању је био 149 школа са 4.296 ученика. Овај сложени пројекат је садржавао и низ других важних услова и повезаност исхода наставе и учења од тих услова у којима су се одвијали.[1]

Добијени резултати о томе каква су знања наших ученика завршног разреда основне школе и у каквим условима су стицана та знања, детаљно су обрађени и приказани. Ови резултати су упоређени са резултатима ученика из других земаља.

Општи закључак овог истраживања је обухватио битне налазе од којих је С. Милановић-Наход, координатор истраживања у нас (2005. године), изнела оне који чине суштину истраживања: "Између очекиваних и реализованих знања из природних наука и математике, разлика је и у квантитету и у квалитету. Силазни тренд у квалитету знања у свим испитаним наставним предметима, показује тешкоће наших ученика да решавају задате проблеме и да теоријска знања примењују на решавање, не само нових и непознатих проблема, већ и рутинских. Овај тренд је исти и код испитаних ученика из светског узорка, а показивао се и у ранијим циклусима истраживања."

У вези са оваквим и сличним испитивањима, С. Милановић-Наход је поставила низ важних питања, као што су: 1. одређивање појма *знања;* 2. *врсте* (поделе) знања (која је подела исправна и да ли таква подела може бити прихваћена); 3. питање *оцењивања* знања (задаци у тестовима имају ограничен и усмерен број питања и "мерење" знања; 4. однос између теоријских и практичних знања (значај се придаје практичним знањима и како та знања утврдити тестовима знања); 5. одређивање *вредности знања* што је тесно повезано са потребама друштва у којем се процес образовања одвија.

Аутори овог истраживања сматрају да су оваква обухватна и компаративна истраживања неопходна зато што указују на главне узроке који могу утицати на образовна постигнућа ученика и могу да служе и као одређена усмерења за правце у којима би се могле вршити промене.

Други пројекат PISA – OECD се бавио утврђивањем знања и вештина 15-годишњака у главним индустријским земљама уз сарадњу земаља – учесница и то ученици из 30 земаља чланица OECD и

[1] Група аутора, TIMSS, 2003, у Србији, Београд 2005.

11 земаља – учесница, међу којима су биле Србија и Црна Гора. Испитивања су обухватила знања и вештине из математике, читања, природних наука и решавања проблема. Садржаји тестова су били усмерени на практична знања и вештине.

Од детаљно изложених резултата, изнећемо само резултате наших ученика презентованих путем ранг-листа:

1. Средњи успех на математичкој скали: 32 и 34
2. Иза Србије и Црне Горе налазе се: Турска, Уругвај, Тајланд, Мексико, Индонезија, Тунис, Бразил;
3. Средњи успех из читања: 35 и 37
4. Иза Србије и Црне Горе налазе се: Бразил, Мексико, Индонезија, Тунис;
5. Средњи успех у решавању проблема: 33 и 35
6. Иза Србије и Црне Горе су: Уругвај, Турска, Мексико, Бразил, Индонезија, Тунис;
7. Средњи успех из природних наука: 33 и 36
8. Иза Србије и Црне Горе су: Турска, Тајланд, Мексико, Индонезија, Тунис.

Резултати показују да се знања наших ученика налазе при крају ранг-листе од 41 земље, то јест на доњој трећини. У том делу налазе се и неке земље које се разликују, не само по економској развијености већ и по културно-историјској, верској, по традицији, по филозофији живљења и др.

При упоређивању резултата ученика (људи) из различитих земаља, стално треба имати у виду и друге елементе. План и наставни програми се веома разликују, а према њиховим потребама и могућностима. Резултати не могу бити чак ни слични у развијеним, богатим земљама и земљама у развоју, или сиромашним земљама. Резултати у највећој мери зависе, не само од наставних садржаја и њиховог избора за испитивање, већ и од начина постављања питања. И на крају, који је циљ оваквих испитивања у тако различитим земљама, а који није исказан? Овакво испитивање и упоређивање знања из врло различитих земаља, није одговор на постављено питање. После испитивања знања, остају разлике чија је основа, подлога: вера, традиција, култура, историја народа, његове вредности, што све утиче, директно или индиректно, на образовање (и знања) и васпитање, то јест уверења и начин мишљења и процењивања. Међутим, ова и слича питања нису предмет интересовања и пажње оних који инсистирају на глобализацији у области образовања и васпи-

тања. За глобализацију у области образовања важна су знања и то она, као што смо видели, која оспособљавају за непосредно укључивање у рад, у економски развој и стицање профита. Иза приказаних пројеката остаје још читав низ питања и проблема који су важни за укупни живот човека и његов бољи, хуманији квалитет живљења. На то указују и другачије усмерена истраживања која показују да ни знања не могу бити квалитетна ако се запоставе та "друга" питања.

Једно од таквих истраживања указује на важност тих "других" питања, као што је испитивање о културним вредностима. (Станић, Раде, 2008) Ово истраживање у нас, највећим делом је урађено према истраживању "Европске културне вредности" (European Culture Values) које је 2007. године урадио "Евробарометар" на територији 27 земаља Европске уније. Истраживање је обухватало велики број питања, а овом приликом ћемо изнети одговоре само на питање *како појединци схватају вредности.* Питање је гласило: "Шта за вас представља кључну вредност?" Следећи подаци показују одговоре испитаника из Србије и Европске уније.

Ранг	**С р б и ј а**	**Е. У.**	
1.	83,5%	61%	- мир
2.	53,7%	37%	- социјална једнакост и правда
3.	48,7%	17%	- поштовање историје и њених лекција
4.	28,5%	14%	- прогрес и иновације
5.	22,5%	37%	- слобода мишљења
6.	20,1%	50%	- очување природе
7.	16,3%	12%	- културна различитост
8.	15,2%	-	- нешто друго

Изнесени подаци показују велике разлике у схватању о томе које су кључне вредности значајне за Србе, а које за становнике Европске уније. За Србе, који су толико претрпели од ратова и њихових последица, најважнији је мир. За више од четири петине грађана Србије, мир заузима прво место. Мир је важан и за грађане Европске Уније, али у далеко мањој мери. Разлике су очигледне и у схватању о поштовању историје (48,7% према 17%), у схватању о социјалној једнакости и правди (53,7% према 37%), које је за Србе важно одмах иза мира. Изненађује налаз да у европским земљама испитани грађани не цене довољно прогрес и иновације, то јест цене упола мање од грађана Србије (14% према 28,5%). Међутим, испи-

таници из Европске уније двоструко већи значај придају очувању средине од Срба (50% према 20,1%). Разлика се уочава и у схватању вредности слободе мишљења иако су те разлике мање од претходних (37% према 22,5%).

Да је питање савремених вредности важно, показује најновији пример из Велике Британије. Наиме, у условима сукоба екстремизма и промовисања кохезионог друштва, Британска влада је разматрала питање да ли ученике треба поучавати о "битним вредностима", као делу обавезног курикулума на узрасту од 11–16 година. Питање гласи: "Које су битне британске вредности?" (Kerie Proulx, 2007). Да би се сазнале те вредности, одабрано је 500 ученика чланова Националне организације за даровите и талентоване младе, који су одговарали у Упитнику Shwarz Value Survey (1999). Испитаници су изнели оне вредности за које су они оценили да су најважније, а посебно за њихов живот. Подаци овог истраживања су обрађени према полу ученика, религиозној припадности, етничности (етничком пореклу) и типу школе коју похађају.

И поред заједничких, тзв. европских вредности, чак и Велика Британија, на државном нивоу је заинтересована за битне британске вредности.

Ако се имају у виду изнесени подаци, очигледно је да се знања ученика морају процењивати са ширег, културно-историјског становишта и не могу се једноставно упоређивати и класификовати према ономе што су показали на тестовима из појединих наставних предмета, ма колико ти предмети били важни за савремени живот и привређивање.

После настојања да се критички сагледа однос између глобализације и школе и образовања, није једноставно изнети како да се избегну различите замке и како да се реше или превазиђу бројни сложени проблеми. Глобализација је процес који траје, који се прилагођава и мења правце деловања према уоченим тешкоћама (препрекама) на које наилази. Али, глобализација је процес који се у садашњим условима не може ни избећи, ни заобићи. Нарочито је тешко малим или недовољно развијеним земљама да се суоче са плановима великих и моћних. Када је реч о образовању и школи, мале или недовољно развијене земље би требало да размишљају (или се придржавају) неких основних принципа или правила, међу којима су следећи:

- Образовање не сме бити привилегија мањине у свету већ основно право свих друштвених слојева.

- О прихватању онога што свет нуди, треба имати критички и стваралачки однос.
- Концепција образовања у условима глобализације мора бити у функцији развојних потреба земље и очувања мира у свету.
- Мале земље и народи морају да се суоче са неисказаним циљевима (образовања и др.) великих или моћних, посебно на плану културе и образовања како би могли да очувају свој идентитет и своју културу.

Литература

1. Аврамовић, З. (2002), *Какав је однос између политичких промена и промена у обрахзовању,* Годишњак 2, САО, Београд.
2. *Bolonjska deklaracija* (2001)
3. (*Alternative Academic Educational Network) Alternativna obrazovna mreža,* Čigoja štampa, Beograd.
4. Carnoy, M. (1999) *Globalization and Educational reform: What planners need to know,* U.N.E.S.C.O., Paris.
5. Costells, M. (1996), *The rise of network Society,* Blackwell, London.
6. Clare Lee (2007), *A High Quality Basic Education: A Core Element of the English Model,* 17th Conference, World Council for Gifted and Talanted Children, University of Warwick, England.
7. Grupa autora (2005), *TIMSS 2003 u Srbiji.* Priredili Radovan Antonijević i Dragan Janjatović. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
8. Đorđević, B. (2001), *Eksperimentalne (ogledne) škole u zemljama Zapadne Evrope.*Učiteljski fakultet, Beograd.
9. Đorđević, J. (2000), *Reformni pedagoški pokreti u XX veku.*Učiteljski fakultet – Naučna knjiga, Beograd.
10. Джуринский, А. Н. (1993), *Зарубежная школа: современое состояние и тенденции развития,* Москва.
11. Джуринский, А. Н. (1999), *Развитие образования в современом мире,* "Владос", Москва.
12. Eun Jang Park (2007), *A Creative Education of Global Cultures.* Hankuk University of Foreign Studies, Seul, Republica of Korea. 17th Bienal Conference, World Council for Gifted and Talanted Children. University of Warwick, England.
13. Ивановић, Станоје (2005), *Друштвена транзиција и реформа образовања.* Годишњак 2, САО – Београд.
14. Phillip, V. Jones (1998), *Globalization and Internationalism: democratic prospects for world Comparative Education,* Volume 34, № 2, 1998, pp 143-155.
15. Кулић, Радивоје (2007), *Неке образовне реформе у Источној Европи и транзиција,* Годишњак 2, САО – Београд.
16. Džeri Mandel, Edvard Goldsmit (2003), *Globalizacija. Argumenti protiv.* CLIO, Beograd.

17. Марковић, Ж. Д. (2007), *Глобализација образовања,* Годишњак 2, САО, - Београд.
18. Марковић, Ж. Д. (2005), *Транзиција и образовање (у свету и у Србији).* Годињњак 5, САО – Београд.
19. Milanović-Nahod, Slobodanka (2005), *Opšti zaključak sa otvorenim pitanjima.* U: TIMSS, 2003 u Srbiji. "Pedagoška teorija i praksa". Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
20. Митровић, Љ. (2005), *Глобализација, образовање и развој.* Годишњак 2, САО – Београд.
21. OECD – PISA (2003), *First results from PISA 2003.* Executive Summary, Paris.
22. Pavlović, Z. (2006), *Vrednosti u Srbiji u drugom dobu modernizma.* Institut društvenih nauka, Sociološki pregled.
23. Поткоњак, Н. (2007), *Без филозофске заснованости педагогије не може бити полазишта промена у образовању.* Годишњак 2, САО – Београд.
24. Karrie Proulx, Laura Mazzoli (2007), *The "Care Values of Gifted and Talanted Students in England".* 17th Bienal Conference, Jour programme guid. University of Warwick, England.
25. Savićević, Dušan (2007), *Socio-filozofski osnovi Bolon jske deklaracije.* "Pedagoška stvarnost", br. 7-8. Novi Sad.
26. Mark K. Smith (2007), *Globalization and the Incomporation of Education.* UMCA George Williams College, London. Winter/Spring, 2007, Volume 2, Issue I.
27. Станић, Раде (2008), *Србија и Европа не размишљају на исти начин.* "Политика", 8. јануар 2008.
28. Вулетић, В. (2007), *Глобализација. Социолошки речник,* А Мимица и М. Богдановић, Завод за уџбенике, Београд.

PhD Bosiljka Đorđević

GLOBALIZATION AND SCHOOL AND EDUCATION

Abstract: The time after the eighties of the 20th century has been characterized by the large economic, social and political changes in the world, particularly in Europe and in the countries of transition under the name of GLOBALIZATION. During that time the specific changes have been made in the field of education and culture.

This paper takes three different countries (Canada, The United Kingdom and Serbia) as an example of similarities and differencies caused by globalization.

The paper presents shortly economic changes brought by globalization, particulary in the above mentioned countries but only as a frame for the changes that have been occuring in educational systems because the same principles and requirements have been applied in this special area just in a slightly changed form.

Prof. dr. Dževdeta Ajanović, *redovni prof.*
Filozofski fakultet,Sarajevo[1]
Emir Ajanović, *profesor*

Научни рад
UDK 37.013.54

ŠKOLA I GLOBALIZACIJA

Sažetak: *U radu su prikazana teorijska i praktična polazišta proučavanja komparativnog pristupa globalnog obrazovanja i mogućnosti implementacije u školu budućnosti.*

U teoriji i praksi se pojavljuju različita polazišta i putevi za traženje tog odgovora, odnosno za kreiranje nastavnih planova i programa, nove kompetencije nastavnika,, da se suoče sa izazovima novog milenija učvršćujući svijest o zajedničkim vrijednostima i pripadanju svjetskom društvenom i kulturnom prostoru.

Svaka zemlja može stvarati odgojno-obrazovni sistem sa svojom kulturnom tradicijom, ali i svjetskim kompetencijama u okrilju globalnog obrazovanja.

Ključne riječi: *odgoj, obrazovanje, globalan, međunarodno razumjevanje, ljudska prava, kultura, multikulturalnost, internacionalizacija, reforma, kompetencija i e-učenje.*

Uvod

Potreba za znanjem kao vodeći resurs savremenog razvoja stavlja odgoj i obrazovanje među odlučujuće oblasti ljudske djelatnosti. Zadaci koji se u post-industrijskom društvu postavljaju pred oblast odgoja i obrazovanja tako su krupni da se može govoriti o ubrzanoj globalizaciji, prerastanju nacionalnih obrazovnih sistema iznad svojih državnih granica i o sve aktivnijem procesu formiranja jedinstvenog svjetskog obrazovnog prostora kao najefikasnijeg oblika realizacije zadataka budućnosti obrazovanja.

U razvijenim zemljama evropskog zapada posljednjih godina pridaje se posebna pažnja novim ciljevima budućnosti obrazovanja stavljajući težište na: kritički smisao obrazovanja, osposobljavanje sudionika

[1] Corresponding author: Dž. Ajanović, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Franje Račkog 1, 71000 Sarajevo, tel: ++0387 33 253 100, e-mail:ajane@bih.net.ba

svih razina obrazovanja na sposobnosti razumjevanja, rasuđivanja, memorisanja, učenja, participacije i anticipacije u obrazovnim programima.

U skladu sa ovako postavljenim okvirima razvoja određeni su i opći ciljevi kojima teži evropsko obrazovanje. U tim procesima postoje mnoge sličnosti ali i brojne razlike. Generalno, mogu se klasificirati na četiri tipa: strukturalne, **korektivne, modernizacijske i globalne.**

Kada govorimo o komparativnom pristupu globalnog obrazovanja, moramo poći i od samog pojmovnog određenja „**globalizacija„** u aktuelnim znanstvenim raspravama koje se u mnogome razlikuju u odnosu na znanstveno područje kao što su: **kultura, obrazovanje**, **tehnologija, ekonomija, društvo**, te se taj pojam ovisno o političkom polazištu ocjenjuje kao moguća opasnost ili, pak, izazov i ofanziva modernizacije.

Globalizacija ne znači jednoobraznost u rješavanju problema, već upravo suprotno tome zahtjeva od nacionalne države samostalne odluke o načinu djelovanja. To rječito pokazuje primjer **jezične politike u Evropi** (Zygfryd Gehrmann, IGI, 2006).

Potraga za novim moralnim načelima ljudskog života već se nekoliko godina zaustavlja na ideji globalne etike. Pojavila se 70-tih godina pod utjecajem H. Künga o jedinstvenom svjetskom moralu, koja polazi od ideje ljudskih prava razložene u sklopu velikih vjerskih tradicija.

U mnogim programskim materijalima međunarodnih organizacija i udruga, globalna se etika opisuje kao nova vrijednosna orjentacija koja znači spremnost pojedinca, naroda, država, i regija da svoje pojedinačne interese uskladi s interesima svijeta kao cjeline, tako da prihvate sustav zajedničkih prava i dužnosti koje proizilaze iz „**Opće deklaracije o ljudskim pravima**“ kao referentnog okvira svojega djelovanja (Grupa autora, (1999) Suvremena pedagodija, str. 622).

1. Globalno obrazovanje u teoriji i praksi

Po mišljenju Andersona, L. (1999), globalizacija obrazovanja označava širenje **mogućnosti poznavanja svijeta, osobenosti svoje zemlje, shvaćanje povezanosti svoje zemlje sa drugim i njeno mjesto u društvu znanja i informacija.**

Svjetski stručnjak iz oblasti globalnog obrazovanja, R. Henvi (1994), 70-tih godina u SAD-u i nekim zemljama Zapada, sprovodi glo-

balno obrazovanje na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. Po ovome autoru osnovne promjene koje proistječu iz globalnog pristupa u obrazovanju odnose se na**: kros-kulturu pismenosti, razumjevanju kulture drugih naroda, shvaćanja položaja planete, raznovrsnost odgoja u svijetu, poznavanju globalne dinamike, shvatanju slobode i odgovornosti pri izboru sadržaja**.

Govoreći o dubini tuđe kulture R. Henvi podijelio je četiri nivoa kros–kulture pismenosti: turistički, ponašanje u tuđoj kulturnoj sredini, intelektualni, kulturno poniranje i pogled na kulturu izvana, sposobnost njena prihvatanja kao svoje.

Slijedeći korak u psihičkom razvoju čovjeka koji proistječe iz empatije R. Henvi naziva transpekcijom. Transpekcija je sposobnost misli i osjećaja koje karakteriziraju predstavnike druge kulture. Empatija za R. Henvija karakterna je osobnost savremenog društva, a transpekcija - osobina društva budućnosti. Po njegovim riječima, čovjek budućnosti ne može se odgajati bez odgovarajućih socijalnih uvjeta. Ali, ukoliko sam život diktira sve više kontakata među ljudima u čitavom svijetu, učenicima treba predstaviti maksimum mogućnosti da steknu iskustva u transpekciji. Henvi uvjerljivo dokazuje da je škola ta koja će razvijati strategije, dinamike iz koje će proistjecati konkretni ciljevi na planu razvoja globalne dinamike.

Ono što sa sigurnošću možemo reći je da je proces globalizacije nastao **sa revolucijom u komunikacijama**. Nikada nije postojalo toliko pokreta koliko kontakata, toliko komunikacije i toliko kooperacije preko državnih granica kao danas (P. Schori, 2000:105).

Posebno su intenzivne komunikacije putem interneta. Ove komunikacije su omogućile da ljudsko znanje postane izuzetno mobilno, a doprinijelo je najviše ekonomskoj globalizaciji.

Dakle, **integracija svjetskog obrazovanja** odvija se pod utjecajem dviju osnovnih grupa pretpostavki: prva grupa pretpostavki je integrirajućeg karaktera (internacionalizacija svjetske privrede, globalizacija sredstava komunikacije, jačanje uloge svjetske zajednice u reguliranju svih sfera života); druga grupa pretpostavki nastaje neposredno u oblasti obrazovanja (nove metodike i pedagoške tehnologije, koje se baziraju na korištenju kompjuterskih mreža, zbližavanje obrazovnih sadržaja i njihovih standarda i sl.). Pri tome, prva grupa obezbjeđuje stimuliranje integracijskih procesa «odozgo», a druga grupa ih aktivira «odozdo», iako svaki od dvaju nivoa zahtijeva izradu vlastitih pristupa u njihovoj realizaciji, što omogućava svakome šansu da iskaže svoje potencijale koje

posjeduje u ličnom i profesionalnom životu, kako bi pomogao u jačanju društvene kohezije i demokratske sigurnosti.

Poseban značaj dobijaju globalna istraživanja **koja se bave problemima općih i posebnih karakteristika obrazovnih ustanova,** ocjena efikasnosti obrazovnih procesa, zahtjeva za različite nivoe obrazovanja. (A.P. Liferov, Stjepanova N.A.(1994).

2. Škola i globalizacija

Odrednice kojima se reguliraju (obavezuju) pristup, organizacija, sadržaj i karakter suvremene škole, ali i pedagoški procesi u njoj, moguće je promatrati (analizirati, istraživati) uglavnom iz triju različitih, međusobno prožetih i uvjetovanih aspekata. Odnosno, one u osnovi imaju svoja **uporišta** u društveno-povjesnom razvoju, znanstveno-tehnološkim dostignućima te mogućnostima, položaju i ulozi učenika u svojemu razvoju. Upravo u tim uporištima dolazi do temeljitih promjena sadržaja i karaktera suvremene škole (J. Pivac, 2001).

Jedno od centralnih mjesta u istraživanjima pripada pitanjima **misije škole** i zajedničkim ključnim tačkama globalizacije u društvima budućnosti.Te ključne tačke globalizacije odnose se na:

- stvaranje autentične škole organizovane na osnovama nacionalnih tradicija i novih evropskih tendencija;
- pojačano učenje stranih jezika, religijsko obrazovanje,
- uvođenje interdisciplinarnih predmeta;
- uvođenje novih predmeta, ekologije, seksualnog odgoja;
- više profesinalne prakse, itd.

Koncepcija misije savremene škole treba da se kreira **„odozgo“** i da bude rezultat saradnje svih zainteresiranih strana, tj. ne samo administracije i nastavničkih kolektiva, nego učenika, roditelja, društvenih organizacija i poslovnog svijeta. Da bi postala centar jedne zajednice (mikrooblasti), škola mora postati kreativnom zajednicom, u kojoj se ostvaruje doprinos svakog činioca u zajedničkom zadatku. Odnos učenika i roditelja prema nastavnom procesu neće biti na potrošačkom principu, nego principu konstruktivnosti i suradništva. Razrada koncepcije škole od njezine opće misije, učeničkog uspjeha i razvoja, razrade planova i programa, zahtjeva u pogledu časova i ocjene rezultata, dugoročan je i kontinuiran proces. Novi zahtjevi života i nove generacije nastavnika unose u svoje korektive izvore specifičnih intelektualnih, kreativnih poti-

canja, raznovrsnih pristupa i rješenja u okviru kojih se razred posmatra kao „laboratorija kurikuluma“ u kojoj nastavnici istražuju svoju vlastitu praksu.

Pojedinci će participirati u školskim programima, ali će i anticipirati i predlagati nove sadržaje, tako će postojati ne samo više školskih sustava, nego i veliki broj edukativnih programa. Učenici i roditelji će imati veliki utjecaj na politiku obrazovanja, ali će i sami financirati određene programe. Škola više neće biti zatvorena u sebe, nego će organizacijski, programski, informacijski i kadrovski biti povezana s drugim institucijama u svom bližem i daljnjem okruženju.

Ma kakvim stvaralačkim potencijalom raspolagala škola, ako ona bude zatvorena u svoje okvire, prije ili kasnije iscrpit će vlastite resurse. Upravo zbog toga su aktuelni naučno-nastavni centri koji okupljaju pilotske (ogledne škole) u kojima su zastupljeni sadržaji, oblici i metode kreativnog globalnog rada. Saradnja teoretičara-istraživača i nastavnika-praktičara, međusobna saradnja nastavnika i njihova saradanja sa kolegama iz drugih zemalja, i roditeljima kao partnerima daje dodatni impuls razvoju sistema obrazovanja i doprinosi daljoj integraciji u svjetski obrazovni prostor.

Mnogobrojne konferencije i seminari na domaćim i međunarodnim razinama razmatraju širok krug pitanja globalnog, obrazovanja budućnosti. Pristup obrazovanju postepeno prerasta u dinamičan model organizacije obrazovanja za budućnost: multikulturalni aspekti suvremenog obrazovanja, konkretni obrazovni standardi kao osnova koji su već doprinijeli djelimičnom inoviranju izrade nastavnih planova i programa, strategije suvremenog obrazovanja i niz pitanja koja su aktuelna za oblast predškolskog, školskog i visokoškolskog odgoja i obrazovanja. Zaključci svih dosadašnjih skupova usmjereni su na:

- rukovođenje procesom reformiranja škole i fakulteta;
- modeli obrazovanja za budućnost;
- putevi humanizacije obrazovanja u domovini;
- uključivanje u međunarodni obrazovni prostor;
- misija škole, kriteriji kreativne globalne škole;
- nacionalna polituka i suvremeni zakonodavni proces;
- preventivne metode i putevi etničkog, religioznog, jezičkog i drugih problema;
- specifičnost pristupa kreativno globalnom obrazovanju i usporedba sa pristupima u drugim zemljama;

- opći lik učenika kao planirani rezultat;
- alternativni pristupi izradi kreativnih nastavnih planova;
- osnove izgradnje kreativno- globalno - orijentiranog programa po nastavnim predmetima;
- principi izrade metodike kreativnog - globalnog časa;
- korištenje metoda i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika;
- učenje na daljinu (e-učenje);
- identitet i nove kompetencije nastavnika u globalnoj školi;
- rad oglednih škola-učesnica prijekta.

Obrazovna politika je usmjerena na razvoj kreativne-kvalitetne škole, obrazovnog i sadržajnog bogaćenja, „od škole učilišta“ do „škole aktivnog učenja“: Suvremeni pogledi na učenikovo učenje usmjereni su da istražujući uči i učenjem istražuje: stil i karakter života, proturječnosti, međusobne odnose u društvu, bogatstvo društveno-civilizacijskih posebnosti.

3. **Globalno obrazovanje u Evropi**

Pored ovih općih karakteristika koje važe za sve zemlje evropskog kontinenta, javljaju se i specifičnosti razvoja globalnog obrazovanja, karakteristične za pojedine dijelove Evrope. To se posebno odnosi na zemlje Centralne i Istočne Evrope gdje su političke i društvene promjene uvjetovale posebne odrednice daljeg razvoja i inoviranja obrazovanja, utvrđeni pravci i mehanizmi za realizaciju.

U inoviranim ciljevima sistema obrazovanja u većini evropskih zemalja (Francuska, Danska, Njemačka, Češka, Poljska, Ukrajina, Mađarska, Slovačka, Slovenija, itd.) definisani su načelni ciljevi koji podrazumijevaju razvoj ličnosti učenika, njegovu pripremu za život u multikulturalnom društvu i njegovo osposobljavanje vrijednosti kao što su: tolerancija, vjerske, rasne, i sve druge različitosti (P. Radenović, 2006).

Osnovne teze rasprave o reformi u Njemačkoj ukazuju da su globalizacijski procesi iz temelja promijenili pretpostavke obrazovanja. U tom kontekstu se uvijek iznova postavljaju pitanja kulture i kulturnog identiteta, komunikacije i učenja putem novih medija te društvena organizacija rada (Z. Gehrann, 2006).

U okviru **Globalne kampanje za obrazovanje** koja se svugdje u svijetu organizira svake godine, posvećena je u Albaniji ove godine uči-

teljima. Albanska koalicija za obrazovanje u cilju jačanja društva, službeno je pokrenula, kao dio globalne kampanje na lokalnom i državnom nivou fokusirana pitanja: manjak učitelja, dječiji rad, izostajanje iz školskog sistema, negativne pojave koje ograničavaju pristup obrazovanju (http://ssla.oneworld.net rective/ view /).

Ono što je albanskom društvu danas nužno potrebno su odgovorni građani, otvoreni za tuđe kulture i tradicije, sposobni da se suočavaju sa konfliktima i da sami odlučuju. U svojim naporima da izađu u susret ovim za društvo primarnim zahtjevima, škole preuzimaju razne inicijative sa zajedničkim ciljem: demokratsko građansko obrazovanje.

Uvođenje novih stranih jezika u školama (npr.njemačkog i španskog), bratimljenje između albanskih i evropskih škola, uobičajene aktivnosti i aktivnosti škola s naglaskom na evropsku kulturu i istorijsko nasljeđe, na evropske prednosti i izazove, prezentuju učenicima utjecaj koji će Evropa imati na njihov život kada odrastu i činiti da se osjećaju dijelom šire, raznovrsne i udružene Evropske zajednice. Obrazovanje mladih generacija da prihvataju život u miru i harmoniji sa drugim ljudima ostaje nediskutabilan, bezuslovan prioritet albanske škole. Albanskom društvu su potrebni odgovorni građani, otvoreni prema drugima, njihovoj kulturi i tradiciji, sposobni da se suočavaju sa konfliktima i da ih rješavaju na miran i human način (M. Dhamo, 2002).

U području kulture, promjene su posljedica migracije, povećane mobilnosti, procesa međunarodne kulturne razmjene, permanentne prisutnosti različitih kulturnih stilova života što dovodi u pitanje tradicionalne obrasce tumačenja kulture.

Mnoge zemlje nastoje da njeguju osjećanje evropske pripadnosti tako što učenicima omogućavaju da steknu znanja o vrijednostima bogatog naslijeđa zemalja u kojima se jezik govori, razmjenu ili boravak učenika kako bi povećali znanje jezika i stekli lični uvid u kulturu, kulturne navike i svakodnevni život drugih naroda.

Evropska komisija je povodom proglašenja 2001. godine za „evropsku godinu jezika“ naložila organizaciji EURYDICE (informativnoj mreži o sistemima obrazovanja u Evropi) da pripremi uporednu studiju u nastavi jezika u zemljama članicama Evropske unije. Studija se bavi komparativnim pristupom proučavanja nastavnih planova i programa u pogledu odgojno – obrazovnih ciljeva sadržaja koji su u njima definisani.

Istraživanja pokazuju, da učenje bilo kojeg stranog jezika pretpostavlja da se brže zađe u kulturu koja je povezana sa bilo kojim stranim jezikom. U njima se ističe da u svim zemljama Evrope postoji jedinstveno

slaganje da interkulturalna komunikacija ima značajnu ulogu, pa je zbog toga jedan od osnovnih ciljeva promoviranja osnova za bližu međunarodnu komunikaciju, saradnju i uzajamno razumijevanje.

Kao primjer nacionalnih interesa u segmentu obrazovanja Hrvatske, „Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti“ zahtijeva otvorenost redoslijeda učenja stranih jezika u nižim razredima osnovne škole, mogućnost da se učenje stranih jezika započne sa nekim drugim stranim jezikom osim engleskog. Taj zahtjev nije usmjeren protiv engleskog kao jezika globalizacije, čije savladavanje škola mora ostvariti na svim razinama, već je to odluka, za višejezičnost u kontekstu specifičnih nacionalnih interesa po kojem se Hrvatska razlikuje, primjerice od Švedske. Tradicija višejezičnosti kao dio kulturnog identiteta Hrvatske, regionalna povezanost na kulturnom i ekonomskom planu sa Italijom i Njemačkom, te turistička orjentacija Hrvatske su samo neke od nacionalnih specifičnosti koje zahtijevaju odgovarajući pristup u formiranju jezičke politike.

Pored određenih znanja koje učenici postižu višejezičnošću, najvažnije je moći razumjeti svakodnevni život ljudi koji tim jezikom govore, njihov način razmišljanja, pogled na svijet, njihov sistem vrijednosti.

Učenje stranih jezika, ili jezika manjine, posebno kada je pojedinac do sada bio monolingvan, je izazov za postojeće identitete i konceptualizaciju samog sebe i drugih. Zato se treba složiti sa Erikom Kamom koji kaže da bi u nastavi francuske kulture trebalo istovremeno insistirati da današnjem iskustvu Francuza (iskustva francuskog društva i svakodnevnog života u Francuskoj) i na njihovom istorijskom iskustvu (na elementima stvaranja i istorije Francuske koji ostaju živi u duhu Francuza) (Cahm, E. 1991. str.14).

Druga analiza koju je pripremio ured Euridice (2003) pokazala se da niti jedna država, kada danas postavlja zahtjeve klasičnih podučavanja i učenja uz te klasične zahtjeve u analizi identificira novije kompetencije („new compentenes now expected of teachers“, Euridice, 2003., str.6).

Svjetski kontekst i ideje koje značajno utječu na sadržaj i metode rada u svim sistemima odgoja i obrazovanja u sljedećih desetak godina možemo posmatrati u sklopu rada i zaključaka Međunarodne konferencije o obrazovanju, koja je održana u Ženevi, 2001. godine. Tema konferencije bila je ***Obrazovanje za sve-učiti živjeti zajedno: sadržaji i strategije učenja-problemi i rješenja.***

Konferencija je kompleksno razmatrala mogućnosti obrazovanja za sve i učiti živjeti zajedno.

U svjetskim okvirima tri važna razloga uvjetovala su takav pristup. Prvi je ***globalizacija***, koja je shvaćena kao međuovisnost društvenih, ekonomskih političkih, znanstvenih i obrazovnih potreba.

Koncept učiti živjeti zajedno jedan je od podrške što ih je UNESCO-u preporučilo Međunarodno povjerenstvo za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (I. Delores,1998) .

Odgoj i obrazovanje treba biti prožet ciljevima i svrhom utvrđenim u **Povelji Ujedinjenih naroda, Statutu UNESCO-a i Općoj deklaraciji o ljudskim pravima,** osobito u članu 26, stav 2 u kojem stoji: Odgoj i obrazovanje mora biti usmjeren punom razvoju ljudske osobe i jačati poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda.On mora promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim i vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira".

Pojačani napori u razvoj i uključivanje međunarodne i interkulturalne dimenzije u sve nivoe odgoja i obrazovanja trebaju da se koriste iz iskustava **Udruženih škola** koje uz UNESCO-vu pomoć provode programe međunarodnog odgoja i obrazovanja, proučavaju ih i šire na druge odgojno-obrazovne ustanove.

Dakle, takvo programsko i sadržajno bogaćenje odgoja i obrazovanja svjetskim kontekstom globalizacije prisutno je u cijeloj međunarodnoj zajednici. Ono postaje otvoreno prema svjetskoj i nacionalnoj kulturi, svojoj sredini i potrebama mladih u budućnosti.

4.Škola i globalizacija u Bosni i Hercegovini

Naša zemlja iz faze postratnog oporavka prelazi u fazu tranzicije društva koja je karakteristična i za opće trendove globalizacije.

Sve zemlje u tranziciji imaju težak, a Bosna i Hercegovina čak mnogo teži i složeniji zadatak da izvrši promjene u odgojno-obrazovnom sistemu i u okviru toga i globalizaciju.

Teškoće proističu iz ustavnog rješenja, jer se sistem reformi i finansiranja obrazovanja ne vodi sa nivoa države, nego na nižim nivoima vlasti, gdje postoji raznolikost u zakonodavno-pravnoj regulativi i financijskim mogućnostima.

Sam pojam globalno obrazovanje nedovoljno i različito je polemiziran na prostorima Bosne i Hercegovine u sadržajima, oblicima i metodama rada.

Odluke o prihvatanju reforme se uglavnom donose na osnovu političkih stavova, odluka državnih organa, ali i na osnovu rezultata naučnih istraživanja. Iz tako globalno postavljene, na nacionalnom nivou projektovane reforme obrazovanja proizilaze teškoće globalnog djelovanja, globalnog odnosa i globalnog proučavanja.

Pokušaj koncepcija promjena sistema obrazovanja u cjelini kao priprema za izradu temeljnog zakona na nivou države još uvijek nije ostvaren. I tamo gdje su dokumenti usvojeni, njihove odrednice se djelimično ili nikako ne ostvaruju.

Za razliku od toga, nevladin sektor, pojedina udruženja, naučnici, i visokoškolske institucije, intezivno su se već ranije uključile u proučavanju problema našeg obrazovnog sistema u kontekstu evropskih i svjetskih kretanja.

Među prvim visokoškolskim institucijama Univerziteta u Sarajevu veliki doprinos na međunarodnoj razini u kontekstu evropskih (svjetskih) trendova ostvario je Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, kako na razini **XIII Svjetskog Kongresa udruženja komparativnih pedagoga** (2007), tako i na postdiplomskom studiju pod nazivom: „**Individualizacija u inkluzivnom obrazovanju„** u suradnji sa Vladom Finske.

Takođe, u novom kontekstu koji određuje smjer promjena označio je i Međunarodni znanstveni skup u povodu 40 godina postojanja Odsjeka za pedagogiju pod nazivom: „**Stanje, problemi i perspektive pedagogije“,**gdje su sudionici sagledali mjesto pedagoške znanosti u novim uvjetima, nove kompetencije nastavnika, roditelja, perspektive razvoja globalnog obrazovanja itd.

Postdiplomski studij, koji je još u toku, pod nazivom: **Razvoj pedagoške djelatnosti u procesu reformiranja škole“** temelji se na načelima bitnih sastavnica odgoja i obrazovanja ususret promjenama sistema odgoja i obrazovanja u BiH.

Pored značajno navedenih aktivnosti, naučni i stručni radovi naših nastavnika, diplomske radnje i praksa studenata, informišu naučnu i stručnu pedagošku javnost o dostignućima sa implementacijom pozitivnih tendencija drugih zemalja.

Svaka promjena obrazovanja, pa i promjena u BiH, prolazi kroz nekoliko faza: koncepcija, dogovaranje, pripremanje sudionika obrazovnog procesa, implementiranje, praćenje i daljnje usklađivanje.

Uz velike teškoće reforma obrazovanja u našoj zemlji zasniva se na dokumentu „**Poruka građanima BiH-Reforma obrazovanja“,** u skladu sa iskustvima evropskih zemalja i postignuća pedagoških znanosti.

U njemu su definirani ciljevi reforme obrazovanja kroz pet obećanja i aktivnosti koje treba provesti do 2010. godine. Potpisivanje tog dokumenta dalo je podsticaj procesu promjena na svim nivoima obrazovnog sistema.

Na tom planu naš sistem osnovnog obrazovanja prati stari Nastavni plan i program-osmogodišnjeg obrazovanja i novi NPiP devetogodišnjeg obrazovanja.Ono što podrazumijeva sama globalna koncepcija odnosi se na: **upis učenika u prve razrede sa šest godina,** premda u svijetu imamo različite pristupe u odnosu na starosnu dob učenika, poštujući prije svega razvojnu komponentu, a ne kalendarsku; **osnovno školovanje traje devet godina; ocjenjivanje je opisno od prvog do trećeg razreda; do kraja devetog razreda uvodi se inkluzija, uključivanje učenika sa posebnim potrebama; partnerski odnosi između roditelja i škole.**

Analizirajući koncept devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja – Okvirni nastavni plan i program (2006) za prvi, drugi i treći tazred, u poglavlju tri: **Svrha odgoja i obrazovanja, definišu se globalni ciljevi – obrazvanje za život, stjecanje znanja, razvoj sposobnosti i vještina, formiranje pozitivnih stavova i navika, usvajanje vrijednosti, razvoj punih potencijala svakog dijeteta.**

Ovako postavljen cilj obrazovanja ima svoj civilizacijski i znanstveni smisao koji proističe iz: obrazovanja za biti, znati, djelovati i obrazovanja za zajednički život.

U specifičnim ciljevima koji se odnose na **društvo** globalizacija podrazumijeva razvijanje osjećaja pripadnosti socijalnim grupama,**veze između društva i kulture,** društva u cijelini, kao i pripadanju evropskoj i svjetskoj civilizaciji.

Da bi se ostvarili postavljeni ciljevi globalizacije značajno je navesti **dokumente podrške nastavnim planovima i programima.**

Podršku čine svi materijali koji dopunjuju nastavne planove i programe, koji daju nastavnicima specifične informacije, savjete i smjernice, nastavne strategije, upute za podučavanje učenika sa posebnim potrebama, izvore informacija i mogućnosti globalne dinamike.

Koncept Otvorenost škole podrazumjeva, između ostalog, pojačanu ulogu roditelja kao partnera, jer roditelji u novim uvjetima imaju značajnu ulogu u cjelokupnom javnom životu škole i društvene zajednice.

Ostvarivanje ciljeva na području jačanja roditeljskih kompetencija moguće je na temelju unaprijed pripremljenih i osmišljenih programa.

Da bi se ovo partnerstvo unaprijedilo na lokalnoj i globalnoj razini, te da bi se postigli svi oblici suradnje između škola, nužno je da postoji efikasna komunikacija između škole i roditelja o svim društvenim zbivanjima, akcijama, raspravama vezanim za djecu i poticanje njihovog razvoja.

Iskustvima G. Dryden i J. Vos (2001) **za otvorenost škole** u preobrazbi nacionalnog obrazovanja, navode da škole treba organizirati kao cjeloživotne i cjelogodišnje centre resursa za cijelu lokalnu zajednicu. Oni dodaju kako bi u vremenu brzih informacija svaka zajednica trebala imati jedan centar brzih informacija u koji su uključeni škola i roditelji.

Otvorenost škole za modernizaciju obrazovnog sistema i unapređenja odgojno-obrazovne djelatnosti u našim uvjetima možemo ostvarivati samo ukoliko sva tri partnera uspješno komuniciraju u timu kako bi se roditelji poticali da dijele svoja iskustva s ostalim roditeljima, pružati mogućnost izbora sadržaja, osigurati im osjećaj vlastitog zadovoljstva i uspjeha.

Reforma obrazovanja prati generaciju upisanih učenika u školskoj 2004/2005. godini gdje se promjene uvode lagano i sustavno, čuvaju dosadašnja pozitivna iskustva, vrijedni elementi ukupnog pedagoškog nasljeđa, ali i prihvataju selektivno ideje iz svijeta kojih nije malo.

Zbilju ovog procesa treba tražiti u svrsishodnosti i funkcionalnosti.

Nastavni planovi i programi pojedinih nastavnih predmeta zasnovani su na temeljnim principima koncepcije, definiranom globalnom cilju i specifičnim ciljevima, posebno na očekivanim rezultatima učenja.

U Koncepciji je istaknuto, pored ostalog, da su rezultati svih programa na kojima se zasniva globalno obrazovanje: spremnost učenika za prihvatanje uloge odgovornog građanina, koliko cijeni kulturu i običaje drugih ljudi, zastupa jednakost i pravdu, utječe na atmosferu mira i tolerancije u zajednici, ovladavanju osnovnih znanja dva strana jezika i estetske dimenzija likovne i glazbene pismenosti.

U našim uvjetima krenulo se sa općim načelima koji nisu prihvaćeni kao obavezujući u okviru posebnih nastavnih tema, ali čine temelj za doradu i izradu postojećih sadržaja u konceptima nastavnih predmeta, gdje je to moguće.

Na svakom času ili predmetu nije moguće ostvariti aktuelna pitanja globalnih tema-sadržaja. Veza ustaljenih sadržaja sa globalnim u mnogome zavisi od umijeća i znanja nastavnika.

U mnogim razvijenim zemljama demokratskog svijeta nastavnicima se daju detaljna didaktičko-metodička uputstva, materijali, dodatne informacije, novi pogledi u odnosu na trenutnu aktuelnost.

Kao primjer aktuelnih tema iz globalnog obrazovanja koje bi se mogle primjenjivati na različitim uzrastima škole budućnosti, mogu se koristiti dopunski materijali i metodske upute iz **„Globalnog bukvara“ Američkog foruma za globalno obrazovanje pri Univerzitetu Denver, Kolorado (1995).**

5. Nastavnik i globalno obrazovanje

Kompetencijama nastavnika u novim uvjetima bavi se ekspertni tim Evropske komisije („**Improving educacion of teachers and troiners“)** koje su predložile više smjernica do 2010.godine u okviru Lisabonske strategije ćlanica Evropske unije. Kako bi nastavnici primjereno odgovorili tim zahtjevima, napravljena je selekcija popisa prepoznatljivih kompetencija za države učesnice, koji ne može biti zaključen i dovršen.

O raspravi o kompetencijama (C. Rozdevšek-Pučko,2005:81), polazišta su činile spoznaje o tome da novi društveni odnosi (kako na globalnoj, tako i na nacionalnoj, lokalnoj i obiteljskoj razini) postavljaju učitelje i nastavnike u novi položaj s kojima se mogu nositi samo uz posjedovanje novih znanja (nove zadaće, ali i nove uloge) i novih kompetencija podjeljenih u pet skupina: **osposobljavanje za nove načine rada u razredu; nove zadaće izvan razreda, u školi i socijalnim partnerima; osposobljenosti za razvijanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika; razvijanje vlastite profesionalnosti i informacijsko-komunikacijske tehnologije.**

Mnogobrojna istraživanja, pregledi i analize zaključuju kompetencije nastavnika za nove tehnologije, posebno tehnologije **e-učenja,** nude nove mogućnosti unapređivanja postojećih metoda poučavanja i učenja u okviru globalnog obrazovanja. Ono može osigurati nove iskorake u kvaliteti, obuhvatu i raznovrsnosti nastavnih sadržaja, ali i efikasno mjerenje rezultata učesnika nastavnog procesa.

E-učenje donosi: novi pristup učenju koji može biti nezavisan od vremena i prostora (M. Ristić, 2006:102), novu ulogu nastavnika, nove metode, alate i scenarije učenja, nove metode motivacije i provjere učenika.

„ Evropska studija „ u nacrtu **TEMPUSA** za edukaciju nastavnika ima specifične ciljeve u programskim sadržajima za nastavnike, zasnovanih na programima **Evropske unije.**

Rezultati različitih studija holandskih istraživača (Wubels,T 2003) ukazuju da bi nastavnik bio profesionalac i kvalitetno obavljao svoj posao mora razviti mnoge kompetencije između ostalog: vještine komunikacije, vještine stimulisanja svih učenika za učešće u nastavnom procesu, **pozitivno vrednovanje kros-kulturne i rasne interakcije.**

Kao bitan preduvjet profesionalnog razvoja nastavnika obavezuju nas i upućuju reformski dokumenti u tranzicijskim zemljama: **Plan profesionalnog usavršavanja nastavnika, Obrazovni menadžment, Razrada strategija za rad sa roditeljima i zajednicom, Obrazovanje za učenike sa posebnim potrebama, Inkluzivno obrazovanje, Podrška i nadzor škole, Razrada pravnog okvira za modernizaciju obrazovanja.**

U pomenutim dokumentima navodi se prijedlog liste profesionalnih kompetencija koje treba da posjeduje svaki nastavnik.

U jačanju novih kompetencija za realizaciju globalnog obrazovanja težište rada u odgojno-obrazovnom sistemu, potrebno je stavljati u poziciju timskog rada svih nastavnika za kreiranje obrazovnog kurikuluma iz kojeg će proistjecati: korelacija među predmetima, interdisciplinarna utemeljenost, zajedničko određivanje i usklađivanje ciljeva i sadržaja globalne dinamike.

Zaključak

Možemo zaključiti da vrijeme u kome živimo traži dopunu teorije i prakse novim idejama, pristupima koji će obezbijeđivati pripremu mladih za život u uvjetima svjetske globalizacije.

Danas se mogu identificirati različita polazišta razvoja suvremene škole. Obrazovni sustav u tranzicijskim zemljana je u fazi temeljnih reformskih promjena i ima dvije temeljne zadaće. Prva je uskladiti obrazovanje koje će prema svim odrednicama biti prilagođeno za cjelovit odgoj i obrazovanje u modernom demokratskom i pluralnom društvu. Druga je zadaća da se ostvare takva znanja i kompetencije koje će društvu i svakom pojedincu dati jednake šanse na globalnom i međunarodnom tržištu.

Ipak, i pored svih prepreka na koje trenutno nailazimo, vjerujemo da smo nekoliko koraka sa novim idejama i pristupima do nove budućnosti odgoja i obrazovanja.

Prvi korak smo već napravili uočavanjem problema, razmišljanjima u tom pravcu, a sada nam preostaje kontinuirani rad na prikladnoj programskoj koncepciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Uspješnost realizacije postavljenih ciljeva globalnog obrazovanja u novim reformskim dokumentima u skoroj budućnosti treba da određuje uspješnost školskog kurikuluma kroz sve nastavne predmete, pojedinačno i integralno, nove kompetencije nastavnika, savjetodavne pedagoške službe i društvenih institucija koje se bave odgojem i obrazovanjem.

References:

1. Ajanović, Dž.. (2005): Globalno obrazovanje, Didaktički putokazi, br.34.Zenica
2. Ajanović, Dž. (2005): Globalno obrazovanje u praksi, Didaktički putokazi, br.35.Zenica
3. Ajanović, Dž. (2007): Komparativni pristupi proučavanja globalnog obrazovanja u svijetu i mogućnosti implementacije u devetogodišnji obrazovni sistem Bosne i Hercegovine, XIII World Congress Comparative Education Societies, Sarajevo
4. Anderson, L.F.A. (1999): Rationale for Global Perspektive; Global, Aleksandria (ASCD)
5. Cahm, E. (1991): Dun colloque a I autre: enseigner la civilisation francaise ou sensibiliser les etudians a la culture des Francais? Echos: culture, civilisacion, socijete, 63,10-15.
6. Delores, J. (1998) : Učenje blago u nama, Educa, Zagreb
7. Gehrmann, Z., (2003): Globalizacija u obrazovanju-Reformski aspekti i problemi izobrazbe nastavnika u Hrvatskoj, Institut za globalno obrazovanje, Znanost i obrazovanje
8. Grupa autora (1999) : Osnovi suvremene pedagogije, HPKZ, Zagreb
9. Hadžikadunić E., Ajanović M. (2007): Standardi informatičkih znanja u obrazovanju, Didaktičko metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju, Međunarodni naučni skup, Učiteljski fakultet Beograd, Beograd
10. Henvi, R. (1994) : Dostižimaja globaljnaja perspektiva, Rjazanj, FR
11. Kolinz, T. Kzadra F. (1995): Globaljnij bukvar (prevod sa engleskog N.N. Guskovoj) GRPU
12. Kolker, J. A., Liferov, A.P. i Ustinova, E. S. (1995): Organizacija učebnovo procesa v globaljno-orjentirovanoj škole, Rasijskij centr po globaljnom obrazovaniju, Rjazanj, FR
13. Koncept devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja, (2006): Okvirni nastavni plan i program za 1.,2., i 3. razred, Federalno ministarstvo obrazovanja BiH
14. Liferov, A.P. i Stjepanova, N.A. (1997): Obrazovanije budušćevo, Pedagogičejskij poisk, Moskva
15. Mandić D., Osposobljenost učitelja za korišćenje internet tehnologija (2007): Didaktičko metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju, Međunarodni naučni skup, Učiteljski fakultet Beograd, Beograd

16. Mladi ljudi suočeni sa razlikama, (1995): Vijeće za kulturnu saradnju Vijeća Evrope
17. Nidler, T., Gudmen, B. (1991), Exploring Global
18. Pašalić-Kreso, A. (2004): Koordinate obiteljskog odgoja, Prilog sistematskom pristupu razumjevanja obitelji i obiteljskog odgoja, Sarajevo, „Jež“
19. Ristić, M. (2006): E-učenje tehnologije i nastava stranih jezika, Inovacije, Beograd
20. Razdevšek, C. Pučko, (2005): Kakvog učitelja/nastavnika treba škola danas (i sutra)
21. Schori, P. (2000): Reci „da“ gobalizaciji, Sarajevo, Socijaldemokrat br.1.
22. Pivac, J. (2001): Identitet škole, Uspješna škola, HPKZ,Zagreb
23. Strateški razvoj obrazovanja (2006): Federalno ministarstvo obrazovanja BiH
24. Tanović,A. (2000): Egzistencija u opsadi, Sarajevo.DID
25. Wubles, T. (2003): Profesional development of teachers as lifelong learning.
26. Models, practiseses and fectors that influence it., BISCE of the Nacional Research
27. Council, Washington D.C

SUMMARY *In this paper, there have been shown theoretical and practical starting points for studying comparative approach to global education and possibilities of its implementation in school future.*

In theory and practice, different routes and starting points appear for finding that answer. These routes and starting points are used for creating teaching curriculum, new teacher competence, as well as for facing with challenges of new millennium in order to instill the awareness about joint values and belonging to the world's social and cultural milieu.

Each country can create its educational system as a combination of rich cultural tradition and world's competence within global education.

Keywords: *raising, education, global, international understanding, human rights, multiculturalism, internationalism, reform, competence and e-learning.*

Доц. др Весна Трифуновић
Педагошки факултет, Јагодина

Научни рад
UDK 37.013.54

ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА

Апстракт: *Глобално друштво намеће глобалну културу. Образовни системи прилагођени захтевима међународне стандардизације потискују садржаје, који би могли бити у функцији утемељења и очувања националног и културног идентитета. У раду је истакнута могућност да школа, пре свега основна, може да оствари значајан утицај на обликовање идентитета (националног и културног) у условима кризе идентитета у друштву које се глобализује.*

У основној школи се, поред образовних функција, остварују и функције културе и то: унутрашње функције културе, чији је један део представљен утицајем образовних садржаја на учеснике образовног процеса (ученике) и спољашње функције културе, које су оличене укупним деловањем школе као институције у социјалној заједници. Конкретни начини организације образовног процеса у основној школи и ефикасно остваривање њених функција културе омогућују прихватање одређеног система вредности, као и усмеравање културног развоја.

Кључне речи*: глобализација, школа, култура, идентитет*

Увод

Глобализација се испољава као форма интеграције света у једну нову целину. Комплексна пракса испољавања глобализације открива њен противречан карактер, то је процес који, са једне стране, доводи до антагонистичког система расподеле моћи у глобалном светском систему, а са друге, потенцијално треба да омогући успостављање нове универзалне планетарне цивилизације. У савременом друштву постоји више уникалних[1] цивилизација,

[1] „И у савременом друштву постоји више уникалних цивилизација. Свака од њих има своју историју: настанак, развој и историјску судбину. Уникалне цивилизације су одређене заједничким објективним елементима као што су језик, историја, религија, категоријални систем вредности, институције и субјективна самоидентификација људи...У савременом свету постоји више цивилизација, које представљају највише груписање људи и најшири ниво културног идентитета, по коме се разликују али и међусобно `додирују` тако да постоји интензивна, непрекидна мултиусмерена интеракција међу цивилизацијама, па се може рећи да

између којих постоје сличности али и стварне разлике, те се отвара питање да ли глобализација, као процес уједињавања посебних друштава у „глобално друштво“, законито води ка стварању универзалне (јединствене) цивилизације и каква су обележја настајуће цивилизације.

Отворени процес глобалне транзиције има различите последице на развој друштава у зони светског центра, светске полупериферије и периферије. Неизвестан смер друштвених промена, које се темеље на неолибералном моделу друштвеног развоја, захтевају критичко промишљање развојних проблема земаља у транзицији, а нарочито започетих реформских пројеката у области образовања, као и процеса у области развоја културе, који су у функцији разарања институција колективног памћења и идентитета. Школа у земљама транзиције неће остварити своје укупне развојне потенцијале уколико се у њој одвија само радикална модернизација, обликована према захтевима глобализације, која је у функцији задовољавања европске и светске поделе рада. Школа, уколико је прихватљиво одређење да је она један од извора формирања културе, треба да постане кључна институција колективног памћења и да својом укупном делатношћу омогући успостављање историјског континуитета и очување културног идентитета.

Глобализација и развој

У савременим расправама о глобализацији искристалисали су се различити правци мишљења, а њихов готово једини заједнички именитељ је идеја о *хомогенизацији* света. Противречности савремене стварности довеле су до противречности њене теоријске рецепције[1], тј. до појаве различитих класификација приступа анализи глобализације, као што су: (а) Класична класификација приступа анализи глобализације Д. Хелд-а (D. Held), у чијој основи су кључни фактори који одређују и усмеравају глобализацију, тј. подела на

је савремени свет мултицивилизацијски“ (Д.Ж. Марковић /2005/: „Еколошко образовање и будућност цивилизације“ у: *Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања*, Међународно еколошко-политиколошки универзитет, Москва – Факултет заштите на раду, Ниш, стр.15).

[1] Шире о томе видети у: *Глобализација мит или стварност: социолошка хрестоматија*, приредио Владимир Вулетић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.

хиперглобалисте (који сматрају да глобализацију карактеришу глобална економија, глобална политика и глобално цивилно друштво, као и да тај процес прате стално опадање моћи и значаја националних држава), *скептике* (који сматрају да је глобализација „мит“, да се у степену глобалне интеграције није ништа битно променило у односу на раније периоде, као и да националне државе и њихове владе не губе значај) и *трансформационисте* (који истичу важност и националне државе и транснационалних организација, а новим појмовима *глокализација* и *хибридизација* настоје да превазиђу антагонизам глобализација-локализација и дихотомију хомогенизација-хетерогенизација у друштву и култури. (б) Идеја да се савремени проблеми не могу решавати на нивоу националних друштава, већ се морају уважити глобални процеси садржана је у четири приступа анализи глобализације, на које упућује Л. Склер (L. Sklair); приступ који у центар пажње ставља светски систем карактерише снажан економизам, као и схватање да се светска економија темељи на националним државама; проблеми хомогенизације културе и утицај културе и мас-медија на индивидуалне и националне идентитете у епохи глобализације су у центру пажње глобално културалног приступа; трећи приступ у фокусу има могућност стварања светског друштва под утицајем супранационалних актера; четврти, светскокапиталистички приступ, посебну пажњу поклања обележјима капитализма који воде ка глобализацији.

Различите теорије глобализације пружају слику о савременом свету, чији реалан садржај детерминише положај појединаца, друштвених група и држава у започетом великом процесу трансформације, тј „добу транзиције“ (И. Волерстин). Остварени ефекти глобализације захтевају вредносни став: последице глобализације се, међутим, различито оцењују. После првобитног одушевљења могућностима проширења људских слобода, људских права, укидања тржишних и културних баријера, које је наговештавао развој технологије, развој саобраћаја, транспорт информација и економски раст, убрзо је наступила критика последица глобализације. Критичари глобализације указују на алијенацију, социјалну поларизацију, просторну сегрегацију, мекдоналдизацију културе, еколошко загађење, уништавање демократских тековина, људских и радничких права, укидање државе благостања, као последице, које будућност, иако она никада није извесна, чине још неизвеснијом. Заузимање вредносног става према последицама глобализације подразумева одређени вредносни избор, који може да буде под снажним утицајем

индоктринације. Изван идеолошког дискурса, ипак, постоји чињенична стварност, у којој се манифестују развојни процеси унутар којих се одвијају видљиве и мерљиве промене. Промене у сфери економије, у сфери културе и у сфери образовања, које настају под утицајем глобализације, захтевају објективно оцењивање, засновано на разложној критици, а не апологетски говор о настанку новог светског поретка.

Промене у економији, култури и образовању

Два феномена, глобална економија (заснована на новим системима производње, финансија и потрошње) и глобална култура (заснована на брзом расту комуникацијских мас-медија и утицају западног културног модела на не-западна друштва и културе), остварују снажан утицај на националне и регионалне економије и културу, доводећи до преструктурирања постојећих друштвених хијерархија и врховних система вредности. Истраживачи глобализације скрећу пажњу на следеће процесе: (а) растући значај транснационалних корпорација (ТНЦ) и начина на који оне омогућавају глобализацију капитала и производње, што доводи до тензија између транснационалних и националних образаца развоја и нове глобалне корпоративне структуре и динамике[1]; (б) трансформацију посебних врста ТЦН, које имају и контролишу мас-медије, остварују хомогенизовање мас-медија, „представљају“[2] стварност у медијима и

[1] „Највеће транснационалне копрпорације (ТНЦ) имају имовину и годишњу продају много већу од бруто националног производа (БНП) већине земаља у свету...Такође, важно је да схватимо да чак, говорећи у државно-центричним терминима, релативно мале инвестиције за велике ТНЦ могу резултовати релативно великим економским притиском у малој сиромашној земљи, у сиромашном региону или некој заједници у више или мање сиромашној земљи“ (Л. Склер /2003/: „Ривалска схватања глобализације“ у: *Глобализацијамит или стварност: социолошка хрестоматија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 34 -35).

[2] „С времена на време мас-медији извештавају о неком важном проблему у вези са глобализацијом, али ти извештаји ретко указују на везу тих појединачних криза са самом глобализацијом ... мали број ових питања доводи се непосредно у везу са захтевима глобалне привредне експанзије, са повећањем глобалног транспорта, са прекомерном експлоатацијом сировина или са стилом живота који подразумева огромне количине робе коју корпорације продају широм света путем телевизијске технологије што хомогенизује културу и помоћу њеног родитеља – маркетинга. Крајњи резултат је отупелост“ (Џ. Мандер /2003/: „Суочавање са надолазећим

формирају тзв. хиперреалност (Sklair, 2003: 31 - 47). Крајњи ефекти назначених процеса, доводе до урушавања националних суверенитета и редефинисања културног идентитета.

Формирање јединственог светског тржишта и глобалне дигиталне економије, као и стварање тзв. умреженог друштва и планетарне културе и политике, омогућују процес уједињавања човечанства. Јединствено светско тржиште постаје нова инфраструктура за планетарно повезивање савременог света који има своје зоне, светски центар, полупериферију, периферију (И. Волерстеин), са специфичном социјалном структуром и динамиком развоја. Стварање бројних монопола и антагонистички систем расподеле друштвене моћи, који отварају концепт реколонизације света, међутим, показују да је на делу тип асиметричне глобализације света. Нова стратегија развоја између развијених и неразвијених земаља ствара велике регионалне структуралне економске неједнакости, чија је последица диспропорција у развоју[1]. Савремени свет је изнутра подељен, али под снажним утицајем комуникацијских мас-медија развојни процеси који осиромашују људе и уништавају планету се представљају, као процеси који ће довести до корисних резултата ако се убрзају и примене свуда, тј. ако се глобализују.

Глобалну привреду обликују промене које представљају, сматра Џ. Мандер, најтемељнију ревизију свих политичких и економских споразума на планети извршену од времена индустријске револуције. Идеолошки принципи на којима се заснива глобална привреда нису нови: „они подразумевају примат привредног раста, слободну трговину која би подстицала раст производње, неограничено `слободно тржиште`, одсуство државне контроле, похлепан потрошачки менталитет у комбинацији са агресивним промо-

таласом“ у: *Глобализација: аргументи против*, приредили Џ. Мандер, Е. Голдсмит, Clio, Београд, стр. 10)

[1] „Развијене земље привилеговано за себе задржавају монопол на развој. Оне фокусирају и преферирају у међународној економији размену, монетаристичку политику, трговинске и финансијске варијабле, а потцењују значај развоја индустрије и реалне економије у земљама у развоју... изведени модел глобализације не води рачуна о индустријском развоју неразвијених земаља, већ их третира као објект експлоатације (зону јефтиних сировина и радне снаге), зависне модернизације у међународним економским односима. Нажалост, овај тип глобализације, данас доминира у свету и он има катастрофалне послеице у земљама тзв. светске полупериферије и периферије, па и у добром делу земаља у транзицији“ (Љ. Митровић /2007/: *Савремене структурне промене и култура мира*, Филозофски факултет, Ниш, стр. 47 -48).

висањем јединственог светског развојног модела који верно одражава западну корпорацијску визију и који служи корпорацијским интересима“ (Мандер, 2003: 7), али то су принципи који су довели до крајње негативних социјалних и еколошких последица. Глобална политика која захтева да све земље, и оне које имају веома различите културе, прихвате исти глобални модел привреде, у основи, доводи до проширивања јаза између богатих и сиромашних (Ф. Перу). Последице прихватања ових модела и принципа су следећи: (а) урушавање националних привреда и истовремено освајање националних привреда и политике од стране мултинационалних корпорација и (б) глобална хомогенизација културе, стварање монокултуре, која прати нестанак тзв. малих или локалних традиција.

Привредна глобализација убрзава хомогенизацију глобалне културе (Р. Барнет, Ц. Кавана), јер културни садржаји које преносе западне мултинационалне корпорације, које имају слободан приступ свим тржиштима у свету, преплављују и потискују домаће медије, слабећи традиционалне културе и убрзавајући стандардизацију[1] тржишта. Различита друштва имају своју аутохтоне културе, утемељене на специфичним вредностима, које могу да дају изразит допринос светској култури. Разноврсност различитих култура, међутим, нестаје под хомогенизујућим утицајем популарне културе, која шири потребу за поседовањем и стицањем искуства имитирањем других, урушавајући вредности домаће културе и традиционалних заједница. Контакт `велике`(глобалне) и `малих`(локалних) култура, представља сусрет различитих, често супротстављених погледа на свет или начина живота, који отвара питање опстанка `малих` култура и могућност очувања индивидуалног, културног, али и националног идентитета. Подухват очувања културне разноврсности у глобалном друштву, као и националних идентитета у условима снажног утицаја западних економских, али и политичких, војних и културних обра-

[1] „Сателити, кабловска телевизија, вокмени, видео рикордери, компакт дискови и друга технолошка чудеса представљају артерије путем којих конгломерати савремене забаве хомогенизују глобалну културу. Са падом Берлинског зида и прихватањем идеологије слободног тржишта у бившим и садашњим комунистичким земљама, буквално цела планета је у замци музике, филмова, вести, телевизијских програма и других производа културе који се прво стварају у филмским и музичким студијима САД. Утицај који ова хомогенизација врши на велику културну разноврсност заједница широм света огроман је, а његови обриси тек почињу да се наслућују“ (Р. Барнет, Ц. Кавана /2003/: „Хомогенизација глобалне културе“ у: *Глобализација: аргументи против*, Clio, Београд, стр. 97 – 98).

заца, налази се пред великим искушењима. Антиномични глобално-национални односи се редефинишу под доминантним утицајем супранационалних институција и ситема вредности.

Образовање је у савремености постало један од кључних развојних ресурса, интегрални фактор модерних производних снага и друштвеног развоја. Нове технологије, нова светска подела рада и успостављање глобалног тржишта намећу промене у садржају, форми и циљевима образовања, тј. захтевају радикалну модернизацију образовања. Реформе образовања, у земљама транзиције, међутим, у први план истичу *функционалност, стандардизацију* и *унификацију* образовања, а мање или недовољно *модернизацију* и *осавремењавање* (Митровић, 2007), стога актуелне реформе националних система образовања носе са собом ризик приклањања стратегији неоколинијалне[1] зависне културе и образовања.

Успостављање слободног тржишта у образовању, тј. однос према образовању као роби која мора бити изложена конкуренцији на тржишту, представља раскид са образовном традицијом и опасност за оне програме који су вредни по себи, али се не сматрају економским добрима, упозоравају критичари глобализације. Канадски аутори, разматрајући утицај који има споразум NAFTA (Канадско-амерички споразум о слободној трговини и Северноамерички споразум о трговини), на канадску културу и школство, упозоравају на снажно присутну американизацију у овим подручјима друштва: „економско `усклађивање` унутар континената заувек ће променити природу школства у Канади. Оно ће у све већој мери постајати приватно, много ближе америчком систему и много комерцијалније у свом пословању, дозвољавајући тако великом и малом бизнису да дође у овај некада заштићени сектор...оно као врста бизниса постаје привлачно за све већи број корпорација и предузетника“ (М. Барлоу, Х-Ц. Робертсон, 2003: 86). Ако је Канада упала у замку корпорацијских сила које стоје иза NAFTA и њихове намере да комерцијализују и приватизују канадске универзитете у којима неће да се

[1] „*Стратегија неолиберално модернизације у привреди и политици, која је довела до периферизације привреде и друштва, жели се допунити стратегијом неоколонијалне 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“ (Љ. Митровић /2007/: *Исто*, стр. 76).

осећа канадски утицај, утолико пре земље у транзицији треба да буду свесне опасности које са собом носи захтев за „усклађивање“ стандарда у различитим подручјима, укључујући и образовање. Прихваћена стандардизација може озбиљно да угрози очување њиховог културног идентитета, али и економског и политичког суверенитета.

Школа у друштвима у транзицији

У савременим друштвима се, независно од степена економске развијености и других карактеристика, издваја школа као институција од које се не могу оштро раздвојити функције културе. Битне функције културе школе, пре свега основне, могу бити прецизно утврђене само ако се пође од специфичних услова живота у различитим друштвеним срединама, као и од отворених могућности сарадње школе са локалном социјалном заједницом и њеним представницима. Појам *функција* има велики број различитих значења у зависности од контекста у коме се употребљава, што усложњава проблем издвајања функција културе школе: (1) Уколико се под функцијом подразумева “представа о структури која се састоји од склопа односа међу јединичним ентитетима, при чему се континуитет структуре одржава животним процесом који сачињавају активности саставних јединица” (Редклиф-Браун, 1982: 251), онда је могуће функцију друштвене институције, школе, интерпретирати као улогу коју она има у друштвеном животу у целини. Школа, укупном делатношћу, може да омогући несметан процес социјалне и културне саморепродукције или да се појави као један од важних чинилаца превазилажења социјалних и културних неједнакости у друштву. (2) Начин разматрања проблема на релацији култура-школа-друштвена средина, кроз призму Мертоновог обрасца *функционалне анализе,* омогућује да се, путем проучавања структуралног контекста, открије допринос школског система развоју друштвеног и културног система у који је укључен. Школа се посматра као нужна културна форма, која институционализовано, путем стандардизованих активности, производи одређене последице које нису и a priori функционалне. “Мора се увидети како културне јединице имају многоструке последице, од којих су неке функционалне, а неке можда нефункционалне” (Редклиф-Браун, 1982:98). Школа у којој би биле ревитализоване запостављене функције културе могла би да оствари бржу интеграцију са непосредном друштвеном средином, а својим укупним активностима да се укључи у стварање контекста у

коме ће се разлике у степену развоја између локалног и глобалног друштва учинити мањим, а прелаз између њих бржим. (3) Анализа конкретних култура показује да постоје организовани културни комплекси и институције, које одговарају на различите потребе друштвених група и појединаца. Култура, ипак, не представља целину у којој су сви комплекси подједнако важни и непротивречни. Веза између појединих културних комплекса, напротив, може да се посматра као процес размене "оптерећен антагонизмом између традиције (културног наслеђа) и реално функционирајуће културе" (Соколов, 1976: 88). Школа, на известан начин, представља место сусрета између глобалне културе и националне културе и, истовремено, важан извор формирања културе: (а) уколико својом укупном делатношћу омогућава очување националне и културне разноврсности и отвара процес њиховог укључивања у глобално друштво и културу, школа може да се оствари као средиште културе; (б) школа својим ангажовањем обликованим некритичким прихватањем и ширењем хомогенизујућих утицаја глобалне културе и вредности на којима се темељи, може да доведе до разарања битних одредница националне културе.

Крупне промене на свим нивоима социјалног организовања и у свим функционалним деловима друштва, захтевају успостављање равнотеже између двеју основних тенденција у друштвеном животу, између напора да се сачува оно што је једном створено и неодложних потреба да се створи нешто ново. Убрзане промене и њихово усложњавање дешавају се подједнако и у глобалној равни, као и у национално-државним и локалним оквирима социјалног организовања. Реч је о променама у интеракцијском односу, сплетовима међузависних дешавања у друштву и култури, као и у образовању, који се не могу разумети ван контекста међусобне условљености. На нивоу односа *друштвене промене-модели културе и образовања* постоји једноставна закономерност: у друштву које се брзо мења стварају се и нови модели културе и образовања.

Пред великим изазовом *куда даље* и *са којом славном традицијом,* нашла су се друштва која су припадала Источном блоку; пред нужним избором налазе се и друштва у транзицији на просторима бивше Југославије. Догађаји почетком деведесетих година прошлог века довели су до рушења друштвеног и политичког система у земљама бившег реалног социјализма, као и до промене карактеристичног обрасца културе. Ако се под обрасцем културе разуме "смисаони оквир оријентације и интеграције једне заједнице

који обухвата, пре свега, вредносне системе помоћу којих појединци и друштвене групе долазе до разумевања себе и света у коме живе, као и моделе за акцију ради остваривања изабраних циљева и промовисања пожељног начина живота" (Голубовић, 1994: 35), онда преостаје трагање за одговором на питања које то врховне вредности представљају основу пожељног културног обрасца у српском друштву и како оне могу да се сачувају? Да ли су изазване промене у култури савременог српског друштва кренуле у смеру разумевања новонасталих услова у глобалном друштву и његовог утицаја на локална друштва, као и сагледавања сопствених адаптибилних могућности или у смеру свеукупног одрицања од познатих опредељења? Део одговора се налази у актуелним реформама друштва, као и у актуелној реформи образовног система, нарочито на нивоу основне школе и у променама садржаја појединих наставних предмета на различитим нивоима образовања. Нарочито је осетљиво питање деловања на ученике кроз наставу следеће групе предмета: *српски језик*, *историја*, *грађанско васпитање*, *веронаука*. Садржаји који се у овим наставним предметима нуде школској популацији могу битно да одређују будуће изборе младе генерације у прихватању или одбацивању понуђених идејних слика света. Школа целовитим остваривањем *унутрашњих и спољашњих функција културе* може да посредује између локалног и глобалног друштва, на следеће начине: (а) обезбеђује повезаност основних смислова традиције и реално функционирајуће културе; (б) омогућује додир система вредности различитих поткултура и система вредности доминантне културе и испољава се као чувар хомеостазиса – равнотеже свих делова друштва и културе; (в) омогућује сусрет између вредности глобалне културе и вредности националне културе, указујући, са једне стране, на опасности етноцентризма, а са друге, обезбеђујући очување културне разноврсности.

Структуралном трансформацијом функција, која подразумева ревитализацију функција културе, основна школа може да појача свој утицај у процесу формирања идентитета појединца, као и да утиче на начин сагледавања идентитарног проблема у социјалној заједници. Увођење следећих промена омогућиле би активнију улогу школе у формирању националног и културног идентитета: (1) повећање фонда часова групе наставних предмета који пружају информације о културној и политичкој историји сопственог народа; (2) развијање културе изражавања на матерњем језику, као и културе писменог изражавања ученика; (4) представљање садржаја који су у

функцији формирања и очувања националног и кутурног идентитета, као и указивање на значај концепта мултикултурализма у друштву које се глобализује; на тај начин ученици би били упознати, са једне стране, са основним системима вредности који су представљали окосницу пожељних модела културе у претходним историјским епохама, као и са другим конститутивним елементима националног и културног идентитета, а са друге, са системом вредности који се шири путем глобализације; (5) обогаћивање садржаја наставе тзв. регионалним програмима, који би омогућили комуникацију ученика са локалном културном баштином, као и садржајима који омогућују упознавање са културама других народа.

Закључак

Развој савременог друштва креће се у смеру глобализације, све постаје део глобалног процеса, те се настојање Е.Морена, да се култура не сме посматрати "ни као концепт ни као индикативно начело, него као начин доживљавања глобалних проблема", чини примерено њеној неодређеној и противречној природи.Свест о отвореној могућности да понуђени наставни садржаји у школи могу да утемеље пожељне одговоре генерација обухваћених обавезним образовањем на питања: *ко смо, којој групи припадамо, шта су врховне вредности заједнице чији смо чланови, по чему се разликујемо од других, шта желимо*, указује на значајне ефекте, које ова институција остварује у развоју појединца и развоју друштва. Може се закључити да укупне активности у школи, пре свега основној, могу да представљају један од основних извора формирања пожељних образаца културе, као и националног и културног идентитета младе генерације.

Савремена друштва су присиљена да трагају за новом филозофијом развоја: утицај светског центра све више јача, међународни утицај малих држава и економија се смањује, а националне стратегије развоја су оптерећене расправама да ли да се властити идентитет потражи у искуству *уједињења* или у искуству *подвојености* између различитих нација и култура? На путу трагања за разликама или на путу трагања за сличностима? Пројекат стварања глобалног друштва образовању даје шансу да пређе са законитости једног степена организације (етничког, националног) на законитости новог облика организације припајањем националних система у један обух-

ватнији метасистем, који је, истовремено, и метанационалан и мултикултуралан. Уколико не желе да изгубе посебност кроз различите процесе придруживања и интеграција на регионалном и глобалном нивоу, националне културе треба да пронађу начин како да успоставе равнотежу између растућих захтева глобализације и могућности очувања сопственог идентитета. Нарочито спретни у овом одржавању равнотеже треба да буду народи, као што су балкански, који имају горко искуство међународне самоће.

Литература

1. *Глобализација мит или стварност: социолошка хрестоматија,* приредио В. Вулетић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.
2. *Глобализација: аргументи против,* приредили Мандер Џери и Голдсмит Едвард,Clio, Београд, 2003.
3. 3.Митровић Љубиша /2007/: *Савремене структурне промене и култура мира(огледи из социологије глобалних и регионалних процеса)*, Филозофски факултет, Ниш.
4. Фукујама Френсис/1997/: *Судар култура: поверење, друштвене врлине и стварање просперитета*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
5. Редклиф-Браун А. Р. /1982/: *Структура и функција у примитивном друштву*, Просвета, Београд.
6. Соколов Е. В. /1976/: *Култура и личност*, Просвета, Београд.
7. Трифуновић В. /2001/: *Сеоске школе и култура*, Учитељски факултет, Јагодина.

PhD Vesna Trifunović, assistant professor

Faculty of Pedagogy, Jagodina

GLOBALIZATION AND SCHOOL

Abstract: Global society imposes global culture. Educational systems adapted to the requirements of international standardization relegate matters of national and cultural identity. The paper points out the possibility that school, particularly primary school, can realize the significant influence on identity modeling (national and cultural) in the condition of the identity crises and globalization of society.

Apart from educational functions, primary school realizes cultural functions such as: inner cultural functions, a part of which presents the influence of educational matters on pupils and outer cultural functions which represent the overall school activity as an institution in a social community. The specific way of educational process organization in primary school and efficient realization of its cultural functions enable acceptance of a specific value system as well as cultural development orientation.

Key words: globalization, school, culture, identity.

Проф. Д-р Анета Баракоска
Институт за педагогија
Филизофски факултет -Скопје
Република Македонија

Научни рад
UDK 37.013.54

САВРЕМЕНА ШКОЛА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА

Апстракт:*Тема овог рада је усмерена према иницирању и евиденцији проблема везаних за глобализацију образовања као феномену који представља предмет занимања у више равијених држава и националних система.*

Глобализација претендује ка стварању новог светског поретка при чему детерминира и ново дизајнирање образовања. За нас глобализација је изазов са ширим импликацијама. Глобални оквири изграђују визије у којима је образовње фундаментални фактор за развој човечанства и цивилизације.

Глобалне промене претендују ка стварању "глобалног грађанског друштва" уређеног према базичним начелима цивилизације, као што су: општа људска права и слободе, једнакост, културни плурализам, мир, сигурност, одговорност и солидарност. Глобализација образовања усмерава нашу пажњу ка будућности и ка сагледавању правог места и функције која јој припада и треба да је има у новим европским и светским интеграцијама и развојним програмима.

Успех и ефикасност сваке тенденције глобализације образовања је у спони имеђу универзалних вредности и стандарда са локалним (националним) специфичностима. Зато што је образовање веома сложено и комплексно питање, велики број земаља организују се за заједнички рад ка регионалној и међународној основи са циљем да израде: заједничка програмска језгра, заједничке-међународне дипломе, изграђују заједничке системе за базу информација (банку података), заједнички врше стандардизацију терминологија.

У овом сратешком пројекту, образовање наше земље је већ почело да се активно укључује и да корача у европско образовно поље.

Кључне речи: *Глобализација, образовање, школа, демократско друштво, промене.*

Данашње образовање је у тренду глобализације као објективан историјски процес са свим својим позитивним и негативним последицама. Потенцирање негативних последица и постављање питања "за" или "против" глобализације је беспредметно у смислу тога да се глобализација може спречити. Односно, да ли опредељење против глобализације може њу спречити као историјски процес? Питање је, уствари, више реторичко него суштинско. Сваки исто-

ријски процес, а посебно веће историјске промене, носе увек и позитивне и негативне последице за човечанство.

У овом раду немам намеру да објашњавам све позитивне и негативне последице и практичне аспекте глобализације, ни да се упуштам у нека њена тумачења. Поменућу да се издвајају четири модела теоријске перцепције глобализације: Први модел на глобализацију гледа као на питање стварања једног светског система. Други модел као стварање једне глобалне културе. Трећи сматра глобализацију за процес формирања глобалног капитализма. Четврти глобализацију третира као стварање једног глобалног светског друштва (1, стр.72, 73).

Тенденције глобализације крећу се ка стварању новог светског поретка при чему детерминишу и ново дизајнирање образовања. За нас је глобализација изазов са ширим импликацијама. Глобални оквири изграђују визије у којима је образовање фундаментални фактор за развој човечанства и цивилизације. И као што каже Урлих Бек:" ништа на нашој планети што се догађа не може бити локални процес" односно, то се тиче целог света и да, "треба да реорганизујемо наш живот, деловање, по оси локално-глобално.

Овај процес, иако дуг, нужан је из два разлога: прво, због укључивања у глобалне стратегије развоја и интеграције знања, политике и технологије; друго, зато што само дијалог између цивилизација, националних заједница и формирање једног грађанског друштва води ка успешним и ефикасним европским интеграцијама и регионалној сарадњи.

У образовању су неколико ствари битне и везане за глобализацију. Са циљем да се првазиђу и да се глобализују проблеми, у образовању почетне тачке су три опције:

a) потреба за већим међусебним разумевањем, узајамна одговорност и солидарност, при чему образовање треба да обезбеди свима приступ знању;
b) образовна политика не треба да буде фактор за социјалну искључивост и треба да омогући свима да постану активни и свесни грађани, као и да одговори изазовима информацијског друштва;
c) образовање у функцији економског и социјалног развоја, али не као средство економије, искључиво само као крајни циљ развоја (10, стр.38).

Глобализација образовања паралелно са општом глобализацијом(економском) треба да умањи разлике у регионима, да приближи различите стандарде или да елиминише стање без стандарда, да допринесе превазилажењу образовних разлика између цивилизација, између држава и региона.

Размишљајући у овом контексту, глобализација окреће нашу пажњу ка будућности и ка сагледавању места и функције коју школа треба да има у новим европским и светским интеграцијама и развојним програмима.

Тај нови развој активно прати и моја земља у процесу интеграције у европско образовање.

Глобалне промене претендују ка стварању "глобалног грађанског друштва" уређеног према базичним начелима цивилизације, као што су: општа људска права и слободе, једнакост, културни плурализам, мир, сигурност, одговорност и солидарност. Ширење идеје демократије и грађанског друштва са собом носи и промене у подручју васпитања и образовања. Још увек се од школе тражи да ученике припреми да буду одговорни грађани који би се у свом свакодневном животу и раду понашали у складу са начелима демократије.

Захтеви за улогу одговорног грађанина решавају се на различите начине. У великом броју европских земаља и УАД, са тим циљем уводе се посебни програми грађанског васпитања и образовања на свим нивоима школовања, у неким земљама део тих садржина уводи се у већ постојеће програмиме и наставне планове, а у трећим земљама прави се комбинација садржина са подручја човекових права и садржина са подручја мирног решавања конфликата и сл.

Какав је концепт образовања у Р. Македонији за припрему одговорних грађана за живот у грађанском друштву које се базира ка принципима демократије?

За објективизацију ове опције у Р. Македонији потребно је време, а васпитање и образовање перманентно треба да буду у функцији циљева и задатака друштвеног система. Један од основних проблема са којим се суочава македонско друштво је: како утврдити стратегије, динамику и смерове правог развоја грађанских вредности и односа кроз васпитање и образовање. На овом пољу су, чини се, и најтеже транзиционе трансформације.

У тим трансформацијама од фундаменталног значаја је нова позиција васпитања и образовања које треба да буде у функцији изградње грађана и јединки које саме могу да разликују добро од лошег и не воле образовање утемељено на начелу "лонац и тиквица" при чему наставник предаје и пуни празне тиквице (2, стр.24).

У складу са новим потражњама са којима се суочава македонско друштво на почетку 21. века је и последњи национални програм за развој образовања у РМ, 2005/2015, који настоји да фундира промене у глобалне цивилизацијске вредности као што су: знање, демократичност, правичност, толеранција и хуманизам.

Нормативни оквир грађанске опције треба функционирати на тај начин што ће развијати свест и широко просторно поље за оптимализацију суштине грађанства и смисла живота, као и циљеве и задатке васпитања.

Данас у РМ пажња је усмерена према васпитању и образовању третирајући га као суштинску детерминанту за мењање свести, за валидне изградње образовања за демократско-грађанско друштво, за процесирање квалитетних промена у животу грађана, индивидуа. Демократско друштво промовише трајне вредности као што су: поштовање људских права, религијске, етичке, расне и културне толеранције, плурализам, солидарност, колективне одговорности, грађанска коегзистенција, слобода итд.

Битан елемент развитка и унапређења демократског концепта и грађанских вредности представља увођење и наставног предмета "грађанско образовање" у задње две године основне школе.

Грађанско образовање омогућава деци да схвате правила егзистенције у заједници. Грађанско образовање сједињава различите монодисциплинарне садржине из аутономних друштвених наука, дајући им нови епистемолошки идентитет. Садржине су хетерогене, интегрисане у васпитни пројекат са специфичним циљевима. Са Грађанским образовањем се идентификују три независне садржине:

a. основна знања о друштву и функционисању државе и институција, како и о економским, административним и политичким процесима датог друштва;
b. вештине, односно развитак других способности као што су: критичко размишљање, вештина комуникације, иницијативни дух, аутономија у одлучивању, способност за преговарање и решавање сукоба и др.

c. квалитети(вредности) су трећи део садржаја Грађанског образовања (8, стр.114,115).

О ефикасности овако постављеног грађанског образовања, поставља се питање да ли увођење једног наставног предмета може да допринесе развитку демократског образовања ако се има у виду да на осталим часовима и ситуацијама у школи ученик нема додирних тачака са правилима и принципима који се усвајају преко овог наставног предмета. Да би демократско образовање било ефикасно, оно треба обухватити све ученике кроз све школске активности и кроз сву организацију школе. Демократско образовање не може се остварити само стицањем потребних знања, ни само опредељеним вештинама и ставовима, већ је потребно индивидуално искуство, добивено преко демократских облика организовања, одлучивања и деловања у школи и околини. Понашање појединца најбоље осликава степен прихваћености демократских принципа и вредности. Решавање проблема дискриминације, неједнакости, предрасуда, друштвене маргинализације, ауторитарности друштвеног система и сл. Осим знања, тражи и активно примењивање промена, које је повезано са моралним веровањем, а оно прониче у позитивистичко-утилитаристички однос према свету. Потрага нових моралних принципа у људском животу већ неколико година зауставља се ка идеји глобалне етике.

У многим програмским материјалима, међународним организацијама и удружењима глобална етика описује се као нова вредносна оријентација што значи спремност појединца, државе и народа да ускладе своје интересе са интересима света као целине, тако што ће прихватити систем заједничких права и дужности који произилазе из "опште декларације људских права" као референтни оквир понашања. Питање опстанка и просперитета човечанства је нај јачи аргумент за увођење глобалне етике. Позитивни приступ животу и знању о моралу у супротности је са омразом, незаинтересованости, празноглавој таштини и злочину. Данас се свуда у свету разговара о етици, о томе шта је добро, о томе како може да се нешто уреди боље и како треба да се поступи најбоље.

Усправљена испред изазова глобализације и етичких питања, РМ је са циљем да млади што боље разумеју реалност моралних питања у друштву и животу, увела Етику као изборни наставни предмет у другој и трећој години гимназијског образовања. Садржина наставе Етике сконцентрисана је на питања етичких, грађанских и животних вредности. Ученици се упознају са

различитим етичким проблемима савременог човека, са развојем етике задњих деценија и могућим решењима проблема преко примене адекватних вредности, норми и поступака.

Етика је неопходна и занимљива наука. Њена питања односе се на живот и занимљива су за сва важна етичка питања, посебно она која се дотичу младих. Садржина овог наставног предмета разрађује питања етике као науке о моралу и морал као посебно људско мишљење и дејствовање, који се оцењују као добро и зло. Упоредо с тим, представља се и развитак етике у задњим деценијама и њена перспектива у новом веку, садржина се тиче значаја откривања правог пута у животу, његовог опредељења, избора (6, стр.3,4).

Успех и ефикасност сваке тенденције глобализације образовања лежи у спони универзалних вредности и стандарда са локалним (националним) специфичностима. За бржи развој и стварне глобализације образовања потребно је усаглашавање и прихватање образовних стандарда и регулативе земаља европске уније. Циљ глобализације је да на темељу европских принципа стварамо образовање, односно школе које ће бити институције са универзалним карактером и са европским духом. Ово значи да структура знања, трансмисије знања, култура, навике, вештине, норме, вредности и погледи су у функцији глобалног демократског развоја појединца.

Глобализација не значи губљење националног идентитета, не редуцира улогу једног друштва у изградњи односа према доминантном националном интересу, него значи корак напред у бржем темпу укључивања нашег образовања у европски систем и развојне структуре.

Са свим својим изазовима и могућностима и наша земља треба да прихвати глобализацију као стратегију за развој. Испуњавањем предуслова добијају се и предности глобализације:

- Побољшање и изградња материјално-технолошке базе наставе.
- Помоћу разних стратегија и технолошких облика стварање повољних услова за унапређивање васпитно-образовног рада.
- Модернизација и усавршавање технологије наставе.
- Правилна стимулација рада ученика и наставника за оптимално ангажовање у процесу учења и рада.
- Унапређивање уџбеничко-издавачке делатности.

- Валоризација процеса и достигнућа ученика и наставника (10, стр.44, 45).

Наше теоријске анализе указују да глобализацију покрећу објективни циљеви којима се треба прикључити. За постизање једног оптималног степена, ипак на глобалном плану требаће и времена и услова, као и политика зближавања постојећих разлика у образовним системима. То значи отварање образовања према светским економским процесима и развојним стратегијама да би постали конкурентни и компатибилни са савременом потрошњом. Наши су стратешки циљеви остваривање сигурности у развитку, стабилно функционисање региона и динамичан квалитет знања.

Коришћена Литература:

1. Корубин, Јован,(2004), Аномично општество, Матица Македонска, Скопје.
2. Корубин, Јован,(1998), Општествената транзиција и образованието, во Зборникот "Општествената транзиција и образованието", Скопје.
3. Корубин,Јован,(2005),Социолошки теми за јазикот, Филозофски факултет, Скопје.
4. Темков,Кирил,(1998),Етика,Епоха, Скопје.
5. Темков,Кирил,(1999),Етиката денес,Епоха, Скопје.
6. Темков,Кирил,(2004),Етиката за втора година гимназиско образование, Просветно дело, Скопје.
7. Национална програма за развој на образованието во Република Македонија, 2005-2015, Министерство за образование и наука на Република Македонија, Скопје, 2004..
8. Ђорђева,П., Емилија, (2005), Современото училиште и моралното воспитание, Штип.
9. Урлих,Бек.,(1997), Што е глобализација,Тера Магика, Скопје.
10. Хеладин, Мурати., Глобализацијата на образованието-Развој и проблеми, Зборник на трудови,(2003) "Предучилишното и основното воспитание и образование-состојби и перспективи" Педагошки Факултет, Скопје.
11. Глокални свет,(2003),(Осам огледа о глобализацији), Александриа прес, Београд.

12. Владимир, Вулетиц.,(2003), Глобализација,(мит или стварност), Звод за удзбенике и наставна средства, Београд.
13. Милан, Раткович., (1997), Образовање и промене, Савремена педагошка мисао, Београд.

Summary: *The theme of this njork is oriented tonjards initiation and identification of the problems tied njith the globalization of education like a phenomenon in njhich more developed countries and national systems are interested in.*

Globalization tends to create nenj njorld order and determines nenj designing of the education. Globalization is a challenge njith njider implications for us. Globalization establishes visions in njhich education is a fundamental factor for developing the humankind and civilization.

Global changes tend to create "global civilian society" njhich njill be organized according to the fundamental principles of civilization: universal human rights and freedom, eljuality, cultural pluralism, peace, security, responsibility and solidarity. Globalization of education snjitches our attention tonjards the future and the realization of the place and function that globalization should have in the nenj European and njorld integrations and in the developing programs.

The success and the efficacy of every tendency to globalize education lies in the link betnjeen the universal values and standards njith the local (national) characteristics. The ljuestion about education is a very complex ljuestion. Due to that, a large number of countries unite on regional and international bases in order to study the problems in the education together, to establish programming cores, to give national and international diplomas, to develop international systems njith uniljue data bases, to standardize pedagogical terminology and so on. The education in our country starts getting involved in this strategic project for embracing into the European educational environment.

Key Words: *globalization, education, school, democratic society, changes.*

Академик Данило Ж. Марковић
Српска Академија образовања
Београд

Научни рад
UDK 37.013.51

ДРЖАВА И ШКОЛА

Резиме: *У раду разматрање односа државе и школе у савременом друштву, отпочиње указивањем да тај однос треба посматрати у контексту два процеса који карактеришу то друштво:процес глобализације и процес постојања знања основним развојним ресурсом.У раду се анализирају основни токови и последице ових процеса и њихов утицај на образовни систем, односно школу.*

У контексту оваквог приступа у раду се указује на улогу државе у остваривању образовне политике, као њене социјалне функције, али и потребу критичког промишљања захтева за децентрализацијом, дерегулацијом и демократизацијом образовне политике у демократској држави.

Кључне речи: *држава, школа, глобализација, знање*

1. Разматрања о односу државе и школе, тачније теоријска промишљања о практичном ангажовању државе у остваривању политике образовања, морају поћи од две значајне карактеристике савременог друштва. То је друштво захваћено *процесом глобализације* (постаје "глобално", "мега" друштво) којом настају значајне промене и у постојању и функцијама државе као значајне (и најстарије друштвене групе) и у *коме знање постаје основни развојни ресурс* у тој мери да се савремена цивилизација означава као "цивилизација знања". Знање не само да је омогућило њен настанак и развој, већ је и неопходна претпоставка управљања њеним развојем који је вишезначно сложен и чију вишесложеност глобализација увећава.[1] "Способност управљања светом, кога карактерише пораст динамике сложености и све већи број непредвидивих збивања, претвара се у кључни проблем који тражи маштовитост за реорганизацију, укључујући ту и промену концепта, на преласку из друштва људи произвођача у друштво људи – стваралаца". А за управљање друштвеним процесима у тако сложеном (глобализованом) друштву потребно је не само знање, већ и одговарајуће знање.

[1] Федерико Мајор, *Сутра је увек касно,* Београд, "Југословенска ревија", 1991, стр. 33.

Глобализација, у најширем смислу речи означава процес стварања јединственог економског и политичког пространства на нашој планети, тј процес повезивања и обједињавања савремених друштава, са многим противуречностима, у "светско", "глобално" друштво. Као друштвени процес она настаје у еволутивном развоју људског друштва. Она је творевина човека, а не природни догађај, како то често изгледа.[1] Идеја глобализације и глобалног друштва потиче са капиталистичког запада. У њеној основи не лежи жеља различитих народа да се уједине – оваква идеја се појављује крајње ретко – колико жеља одређених снага на западу да заузму владајући положај на планети, да организују човечанство у функцији својих конкретних интереса, а не у интересу неког апстрактног човечанства... Светска економија представља освајање планете од стране транснационалних компанија Запада, и то у интересу ових компанија, а не у интересу осталих народа планете.[2] Покретач глобализације је новац. Глобализација огољена, лишена свог лажног сјаја "своди се на работу с новцем. То је промет новца. То је новац који тражи пространије тржиште, зато што кад је притешњен ивицом сопственог терена, не може да се умножава изван тих граница, гуши се и умире.[3] За оплодњу капитала – новца, Западу су потребни "природни ресурси, тржиште роба, сфере за улагање капитала, јевтина радна снага, извори енергије и то у све већем степену. А могућности за ово су безграничне.За ово је потребна цела планета".[4] Рат се одувек водио да се освоје нова тржишта, присвојила туђа природна богатства и створила могућност за оплодњу новца. Али, *први пут у историји глобализација представља и начин освајања не само туђих, већ светских тржишта, без употребе силе,* тј. новац добија "замах" мирним путем, да се природна богатства и тржишта освајају мирним путем.[5]

У проучавању глобализације (посебно са социолошког аспекта) проучавају се три њена основна процеса: *процес настанка глобалног система* развојем привредно-економских веза које изражавају трансформацију и интеграцију у глобалну економију (основану на транснационалним корпорацијама које делују у целом све-

---

[1] Манцер, Е. *Монополитички светски поредак,* Београд, "Досије", 2003, стр. 8.
[2] Зиновјев, А, *Запад – феномен западњаштва,* Београд, "Наш дом" Ade d'homme", 2002, str. 306
[3] Борико А, *NEXT мала књига о глобализацији и свету будућности,* Београд, "Народна књига – Алфа", 2002, стр. 22-23
[4] Зиновјев, цитирано дело, стр. 312.
[5] Борико А. цит. дело, стр. 26

ту изван контроле држава); *процес глобалзације културе* (којом се замењују локалне потребе и процеси) и *процес образовања међународне менаџерске буржоазије.* Глобални систем заменио је категорију међународни систем и њиме се означавају процеси глобализације који постоје независно од политике нације-државе, представљајући самосталну међународну појаву и процес наднационалног, наддржавног постојања.[1] Он је нова информационо техничка, економско-еколошка, научно-политичка и социо-културна стварност са специфичним структурама и процесима.[2] На неки начин глобализација се јавља као историјска трансформација у једном још неодређеном простору светске политике којом се укида разлика између националног и интернационалног која је била битна за досадашње гледање на свет.[3] У ствари, у новим околностима које настају глобализацијом "национална перспектива пуца у оној мери у којој расту мобилност комуникације, информације, токови новца и ризици производа и услуга[4] а постепена политичка глобализација ограничава или укида сувереност националних држава, иако је она била "простор и носећи стуб свих интегративних процеса који су достигнути до данас"[5]. Наиме, догађа се, на одређен начин, "креативно самоуништавање "легалног" устројства света којим владају националне државе"[6]. У овом контексту "национално се гледиште доводи у питање у процесима унутрашње глобализације национално државних искуствених простора. У томе улогу имају следеће развојне, појаве: Људска се права одвајају од статуса грађанина једне државе, каријере које су последица неједнакости одвајају се од националних компоненти".[7]

2. Глобализација, политичка и економска, доводи до ограничења суверенитета појединих држава, али не треба (или бар у скорој будућности) очекивати њихово укидање и стварање неке наднационалне државе. Оне нису само облици политичког организовања

---

[1] Григорьев, С. И., *Глобалная системи у Словар виталистской социологии,* Москва, Гордарики, 2006, стр. 60-81.

[2] Он функционише и развија се у границама човечанства и његовим сложеним прожимајућим светско-привредним и међународним односима, мењајући се по мери промена природног и социјалног окружења човека, стварајући материјалну и духовну културу, формирајући индивидуално-личне интересе, општечовечанске вредности и општезначајне циљеве развоја.

[3] Бек, У., *Моћ против моћи у доба глобализација,* Загреб, "Школска књига", 2004, стр. 9.

[4] Бек, У., цит. дело стр. 57.

[5] Мацнер, Е., цит. дело стр. 84.

[6] Бек, У., цит. дело стр. 12.

[7] Бек, У., цит. дело стр. 57.

у којима се остварује власт. Државе, будући да су најстарије друштвене групе, представљају на одређен начин и израз праисконске везаности човека за заједницу. То је по правилу заједница етничког порекла, али може бити и заједница стварног живота с људима друге етничке групе која се прихвата као своја 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, другој држави.[2] Наиме, државе су друштвене групе, у којима се, у мањој или већој мери, остварују одређене социјалне функције, чије остваривање често изражава специфичност развоја народа који у њој живе. Људи их доживљавају као социјалну средину у којој осећају одређену сигурност, исказујући посебност своје културе и својих личности. *Тако држава остаје место идентитета већине људи, без обзира ко им је послодавац: национална или транснационална корпорација.* Људи у неким границама развијају своју културу и исказују свој културни идентитет. "Националне државе имају границе. Држављанство подразумева укључивање и искључивање. Без обзира на све већу глобалну повезаност савременог живота, ми и даље дајемо предност својим суграђанима у односу на држављане других земаља."[3] Међутим, то не треба схватити да су народ коме припадамо и држава чији смо држављани, супериорнији у односу на друге народе и државе, већ као израз солидарности према суграђанима са којима се живи у истој држави.

У уједињеном човечанству, у "светском друштву, које настаје, остају (за сада) и постоје националне државе, *истина већина са ограниченим суверенитетом.* Њихов суверенитет ограничавају транснационалне корпорације, државе у којима се налазе централе тих корпорација и разне међународне организације и институције, промотори и заштитници глобалног неолибералног капитализма. *У том капитализму доминирају транснационалне корпорације, смањена је улога државе, распрострањена масовна култура и остварена информацијска реалност*[4]. То је капитализам који се заснива на дерегулацији, приватизацији и либерализацији, тј. слободном тржишту. "На олтарима свемоћнога бога тржишта стално се обнавља обећање

---

[1] *Политичка ендиклопедија*, Београд, "Савремена администрација", 1975, стр. 723.

[2] Садовничкий, В.А., *Знание и мудрост в глобалзир*ющеися мире, фундаментальная взаимосвязь науки и философии, Москва, "Висщее образование сегодня", 12/2004, ср. 20.

[3] Гудкорш, Д., *Прогресивни национализам" – нада за будућност,* Београд, НиН, 17/08/06

[4] Бабаков, Ф. Д., Иванов, Е. Ф., Свечников, А. Л., Челинский, С.П., *Современый глобальный капитализм,* Москва, "Альма-Прес", 2003,СТР. 69-138.

да ће сви који се подвргавају захтевима светског тржишта бити благословени земаљским богатством.[1] "Ново тројство" тржиште-конкуренција-новац, појављује се на светској сцени са намером да се уздигне у врховну власт, која ће владати пословима планете, намећући своја правила државама и своје уједначавајуће форме упркос културним ведностима и идентитету.[2]

У разматрању и разумевању односа државе и школе, тј. улоге државе у остваривању образовне политике у условима глобалног неолибералног капитализма и распростирања глобалне економије[3], *потребно је имати у виду и промене у самом бићу капитализма и утицај глобализације на образовање, тј. суштину глобализације образовања.* Са порастом значаја знања као основног развојног ресурса, капитализам се све више заснива на знању, тј. постоје *knowledge capitalizm.* То је облик капитализма конципиран све више на интелектуалном капиталу а све мање на новчано-физичком богатству. Основу овог модела капитализма представља веровање у тржиште и појединца, чија је централна вредност испорука знања а не снага мишића.[4] Уз то савремени глобални образовни систем представља јединствен образовни простор, чији основни садржај "чине културна и научна достигнућа читавог човечанства која се савладавају у организационим формама, на основу општих средстава, методолошких принципа и технолошких могућности техничке делатности.[5] Његове основне тенденције су условљене новим квалитетом информационих технологија које обезбеђују корисницима приступ светској компјутерској мрежи.

3. У одређивању односа државе и школе у условима глобализирајућег друштва и склопу карактеристика глобалног неолибералног капитализма потребно је и ново теоријско промишљање државе, њене суштине и њених функција. Држава је најстарија друштвена група и на неки начин се прожима са друштвом. Као сенка прати живот човека и предмет је промишљања са различитих

---

[1] Бек, У., цит. дело стр. 117.

[2] Мајор, Ф., *УНЕСКО: идеал и акција,* Београд, Републички завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу и Завод за уџбеникеи наставна средства, 1997, стр. 53.

[3] Опширније о воме видети и књигу аутора *Глобална економија,* Ниш, 2008, Економски факултет.

[4] Миличић, В., *Индустрија знања – нова парадигма одрживог развоја,* Нови Сад, Универзитет у Новом Саду – Технички факултет, Ф.Т.П. издаваштва, 2006, стр. 229.

[5] Мазур, И.И., Чумаков, А.Н., *Глобалистика-энциклопедия,* ЦНПП "Диалог", ОАО издаваштво "Радуча" Москва, 2003, стр. 326.

политичких и филозофских становишта.[1] Она је, како указују разне теорије о њој, поливалентан и противуречан феномен. Основна њена противуречност "је у томе што је она, с једне стране организација владајуће класе, али је с друге стране, истовремено и организација која је неопходна да би се обезбедио даљи прогресиван развој друштва и утолико је и општедруштвени феномен"[2]. Наиме, "држава је један од највећих регулатора друштвених процеса и односа и њиховог усмеравања ка остваривању најнужнијих заједничких и општих интереса и потреба и због тога држалац легитимног монопола политичке власти и средстава (принудних и других), којима се тај монопол може остварити".[3]

У савременом свету улога државе је неупоредиво већа и обухватнија него у било ком периоду модерне историје. У њој се концентрише огромна моћ. Та моћ призилази из њених основних карактеристика, као што су: *Прво*, она има монопол доношења општеобавезних правила понашања и способност да њихову примену обезбеди употребом регресивног апарата. *Друго,* њена снага се заснива и повећава све већом њеном интервенцијом у економски живот. *Треће*, држава се на одређен начин јавља и тутором друштва тиме што врши прерасподелу путем опорезивања и обезбеђује средства за вршење разних облика социјалне заштите. *Четврто*, она врши велики утицај на рад образовних институција и остварује контролу над државним медијима. *Пето*, врхови државног апарата и политичких странака самостално одлучују о значајнијим питањима развоја друштва. У држави са оваквим карактеристикама и моћима која се на њима заснива и из њих произлази, права и слободе грађана, и кад су правно инаугурисани тешко се остварују[4]. Управо зато се указује у критичком промишљању савремене државе на потребу да она буде механизам и инструмент комплексне регулације, координације и контроле у којој се комбинују функције власти и примена нових демократских и отворених метода којима се остварују јавни циљеви у појединим подручјима привредног и друштвеног живота и остварују права и слободе човека и грађанина.[5]

---

[1] Опширније о овим теоријама видети и: др Радомир Лукић, *Теорија државе и права,* Београд, "Савремена администрација", 1964, стр. 71-85.

[2] *Социолошки лексикон,* Београд, "Савремена администрација", 1982, ср. 150.

[3] Матић, М., *Држава,* у *Енциклопедија политичке културе,* Београд, "Савремена администрација", 1993, стр. 266.

[4] Опширније о овоме видети: Печујлић, М.: *Савремена социологија,* Београд, Новинско-издавачка установа "Службени лист СФРЈ", 1991, стр. 175-178.

[5] Матић, М., цит. рад, стр. 273.

Оваквој држави одговара савремени тип државе који се означава као демократска држава. То је држава у којој постоји контрола друштва над државним апаратом. Она има висок степен економске развијености и специфичну социјалну структуру, у којој су социјалне групе независне од државе, аутономне и представљају противтежу моћи државног апарата. То су групе које имају способност да самостално изражавају своје интересе утичући на политику државе. То је демократска држава, држава благостања, настала као израз компромиса између реформског крила буржоазије и организованог радничког покрета.[1] У овом типу државе врши се прерасподела прихода из рада у корист сиромашних грађана, држава настоји да обезбеди пуну запосленост и минимум животног стандарда за све грађане. Улога овакве државе је значајна и против ње устају представници неолиберализма. Критикујући социјалу државе, устајући против државне интервенције у привреди (која је изведена из принципа правичности) захтевају да се држава одрекне социјалних функција, тј. регулаторских функција и да се тржишно понашање уведе снагом правних прописа.[2]

4. Разматрање и критичко промишљање односа државе и школе могуће је само ако се пође од схватања државе као државе демократског типа са развијеним социјалним функцијама, и њеног поимања као механизма комплексне регулације и координације у коме се комбинују функција власти и примена демократских метода у остваривању јавних циљева у подручјима живота и остваривања слободе и права човека. Наиме, национална држава, као организација највеће силе и резултата друштвене солидарности, радећи на унапређивању свеопште друштвене солидарности, чувајући своју сувереност (макар и ограничену) *позвана је да ради на унапређивању обвразовања, као претпоставке развијања знања као развојног ресурса, како би њени грађани, њено постојање (и опстајање) доживљавали као оквир свог опстанка и испољавања своје личности* и у

[1] У ствари, у циљу очувања приватне својине, приступило се спровођењу друштвених и привредних реформи, које су поред приватне увеле и јавну својину, али нису прихватиле потпуно подржављење услова рада.

[2] Критичари социјалне државе захтевају снажну државу која може обезбедити релативно високу слободу бизниса, обезбеђујући и ред и мир. Међутим, остваривање овакве државе наилази на значајне препреке. Прво, њено остваривање отежано је појавом повремених економских депресија, које ометају обезбеђивање минимума животног стандарда. Друго, бројнији апарат државни постепено и сам не само да постаје корисник социјалне државе, већ постаје на одређен начин и тутор над друштвом.

условима остваривања глобализације образовања.[1] У ствари, национална држава, као држава демократског типа, позвана је да остварује функцију усмеравања и развијања образовања у циљу развоја знања, његовог универзалног значаја као ресурса развоја "светског друштва", али и као свог развојног ресурса и очувања свог постојања у конктексту и значаја који има за своје грађане (држављане).

У глобализирајућем друштву, "светском друштву" грађанин је на неки начин "разапет" између припадности држави чији је држављанин и припадности "глобалном" друштву у коме је, у оквиру међународне заједнице, угрожен, ограничен суверенитет државе у којој живи. Управо зато постојећа ситуација у "глобалном", "светском" друштву тражи сагледавање узајамног дејства свих различитих фактора. У том циљу неопходан је и огроман заједнички напор најбољих умова једне нације да би се постојећа друштвена стварност преобратила и уздигла до нивоа својих оптималних историјских могућности.[2] У овом смислу треба схватити и указивање да "почетком трећег миленијума морамо заменити максиму националне реалне државе- националне интересе ваља бранити на националној разини, максимумом космополитичке реалне политике." Наша је политика то националнија и успешнија што је више космополитичкија,[3] са указивањем на потребу да се у двадесетпрвом веку очува разноврсност и различитост култура, како људски род не би био лишен, једног од неопходних услова успеха и усавршавања – елемента разноврсости.[4]

Одбрана националног културног идентитета остварује се чувањем и развијањем оних његових елемената који утичу на осећање љубави према "примарној домовини", националној држави. Од тих елемената посебно су значајна два: *традиција и језик.* Традиција, у најширем смислу, представља устаљена понашања која се понављају и обнављају. Наиме, традиција је процес "преношења, предавања и одржавања идеја, вредности начела образаца модела, усмено и писмено с генерације на генерацију.[5] Традиција је историјски облик понашања људи који је широко распрострањен, али то није само

---

[1] Обреновић, З., *Националне државе и изазови глобализације,* Београд, збор. радова "Филозофија и друштво", Институт за политичке студије, 2001-2002, стр. 90-96.
[2] Марковић, М. *Критичка друштвена наука,* изабрана дела, 4, Београд, БИГЗ, 1994, стр. 299.
[3] Бек, У., цит. дело, стр. 14.
[4] Мајор, Ф., *Сећање на будућност,* Београд, Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Србије и Завод за уџбенике и наставна средства, 1996, стр. 47.
[5] Илић, В., *Традиција,* у *Енциклопедија политичке културе,* Београд, "Савремена администрација", 1993, стр. 1204.

прошлост, то је и садашњост у којој је жива прошлост[1]. У овом смислу 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.[2] Међутим, заштита и очување своје културе не трреба да значи и одсуство еволуције и прилагођавања динамици културе "планетарног друштва".[3] Исто тако "љубав према националном наслеђу – обичајима, умотворинама, религији, историји, јунацима, митовима, језику, музици –није сметња да се отворимо према вредностима савремене цивилизације и културе".[4]

5. У контексту оваквог приступа разматрању односа државе и школе у савременом друштву, треба критички разматрати захтеве да се у борби против тоталитарног карактера државе, у остваривању државне политике образовања, афирмишу три принципа: децентрализација, дерегулација и демократизација. У осмишљавању и програмирању образовне политике чији је циљ развијање знања као основног развојног ресурса, у привредном и социјално-хуманиситчком развоју дражве као друштвене групе и њених грађана (држављана) држава мора полазити од сазнања да се развојем образовања (стварањем знања) обезбеђује даљи прогресивни развој државе (друштва) као целине, као заједнице, зато сагледавање и остваривање ове делатности не треба препустити ужим заједницама у оквиру државе. Разуме се, држава (и њене структуре политичке организације и власти) као координатор и регулатор друштвених процеса са демократском вокацијом, изналази и артикулише начине и облике изражавања општег интереса, у чијем остваривању води рачуна о равноправности свих грађана у остваривању тог заједничког и њиховог интереса.

Истицање захтева за дерегулацијом (државном) образовне политике треба критички размотрити са два становишта: са становишта да ли представља израз неолибералног капитализма да се суспендује социјална функција државе (благостања) у циљу потпуног деловања тржишних законитости и у сфери друштвених делатности (па и образовања) и са становишта да се тиме створи шири оквир за угрожавање културног идентитета као значајне претпо-

---

[1] Ђокић, Р., *Видови културне комуникације,* Београд, факултет драмске уметности, 1992. стр. 117.
[2] Ђурић, М., *Стихија савремености,* Београд, СКЗ, 1972, стр. 114.
[3] Мајор Ф., *Сутра је увек касно,* цит. издање, стр. 87.
[4] Бабић, Д., *Вредност минулих векова,* Београд, "Политика", бр. 43 (4.2.2006), стр. 3.

ставке и компоненте суверенитета националне државе. У овом другом случају захтев за дерегулацијом образовне политике јавља се, на одређен начин, као допринос остваривању глобалног неолиберског система и остварења монополарног светског поретка са свим социјалним и цивилизацијским последицама које из тога произилазе.

Захтев за демократизацијом образовне политике и образовног система, не треба схватити као захтев за њиховом дерегулацијом и децентрализацијом, већ као захтев за укључивање научне и стручне јавности, на примерен начин путем демократских облика изјашњавања и утицаја на уобличавање образовне политике, и њихово креативно ангажовање у реализацији образовног процеса и образовних садржаја, као стручног, а не политичког, процеса. На овај начин се омогућава креативно укључивање научне и стручне јавности, и посебно посленика у области образовања, у остваривању образовне политике и онемогућава политичко насиље над образовном делатношћу, као стручном делатношћу чији је циљ стварање знања као развојног ресурса у савременој цивилизацији, "цивилизацији знања".

PhD Danilo Ž. Marković, professor
Serbian Academy of Education
Belgrade

A STATE AND SCHOOL

Abstract: The paper analyzes the relationship between a state and school in contemporary society and it points out that the relationship should be observed in context of two processes characteristic for the society: a globalization process and a process of knowledge awareness of basic development resources. The paper also analyzes progress and consequences of these processes and their influence on educational system.
In context of this approach, the paper points out the role of a state in educational politics realization, its social function as well as a need of critical approach to the demand for decentralization, deregulation and democratization of educational politics in a democratic state.
Key words: state, school, globalization, knowledge.

Prof. dr.sc. Jasminka Zloković
Filozofski fakultet u Rijeci
mr.sc. Jozo Ćavar
Ministarstvo znanosti i obrazovanja,
Zagreb

Научни рад
UDK 37.013.75

«F» ŠKOLE - IZMEĐU REALNOSTI I «ZVJEZDANIH STAZA»

Sažetak: *Razvojem znanosti i tehnologije evidentan je transformacijski proces na svim planovima ljudskog funkcioniranja kao i na različitim aspektima (mogućnostima) odgoja i obrazovanja (e-learning; virtualne učinonice; m-learning; h-learning; robotske škole; edukativni softveri i hardveri…). Analitičari i futuristi predviđaju i daljnje drastične promjene na području obrazovanja.*

Unatoč proklamirane svijesti o važnosti obrazovanja i tehnologijskim, informacijskim i komunikacijskim kapacitetima stvarne promjene su redovito sporije (prespore) od promjena u ostalim segmentima ljudskog djelovanja. Škole su često konzervativne, učitelji se mijenjaju «brže» nego «škole», a učenici se mijenjaju brže od učitelja što nas dovodi gotovo u «pat poziciju». Analize pedagoške prakse upozoravaju i na «marginaliziranje» odgoja i «krizu» temeljnih ljudskih vrijednosti, što nesumnjivo pridonosi konfuznom stanju. S jedne strane nalazi se «fantastična», «futuristička» - «F» škola na putu «zvjezdanih staza», a s druge strane je često (zastarjela), oslabjela i gotovo dezorijentirana «F» - «fastfood škola» koja učenicima ne daje do znanja da su vrijedni njena truda i vremena.

Autori ovog rada, polazeći od humanističko-razvojne paradigme u nizu socijalnih delikata smatraju opravdanim govoriti o mogućem «deliktu (fastfood) škole» kojeg u interakciji s ostalim socijalnim činiteljima često produciraju (otuđenost od škole, napuštanje obrazovanja, bijeg iz realnosti u virtualni ili ovisnički svijet) ne ispunjavajući neke temeljne razvojne i odgojne funkcije.

Na planu odgoja i obrazovanja vidljiva je kontradiktornost znanstvenih dostignuća i realnosti funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija. Valjana sustavna istraživanja svih aspekata procesa odgoja i obrazovanja, kao i evaluaciju, nužno je izvršiti na širem planu budući fragmentarna istraživanja pojedinih aspekata često daju zbir otkrivenih statističkih artefakata. Škola «budućnosti» dio je transformacijskog socijalnog procesa koji djeluje na sve aspekte odgoja i obrazovanja, te na sveukupnost ljudskog funkcioniranja.

Ključne riječi: *odgojne vrijednosti, učitelji, roditelji, kompetencije, «fastfood» škola*

Neki znanstvenici smatraju kako nikada ranije u povijesti ljudske civilizacije nismo bili bliže tvrdnji da je «budućnost već počela». Masmediji informiraju o novim revolucionarnim znanstvenim spoznajama. Znanstvenici pretpostavljaju da se ispod pronađenog vodenog leda na Marsu stvaraju povoljni uvjeti za razvoj mikroorganizama (NASA-e). Nanotehnologija preuzima fundamentalan utjecaj ne samo na elektroničku industriju, vojnu industriju već i na medicinu. Smatra se kako je pitanje vremena kada medicinsko-kirurške operacije više neće biti potrebne jer će biti moguće aplicirati nanouređaje u tijelo čovjeka. Pomoću suvremene tehnologije medicina može umjetno kreirati svaki dio ljudskog tijela (bioničko oko, ruku, nogu, mehaničko srce…) pa sve do elektroničkog «mozga» i bioničkog čovjeka. Uzevši u obzir Moorovo pravilo po kojem se brzina čipova udvostručuje svakih 18 mjeseci u nekim «prognozama» bliske budućnosti smatra se da će do 2015. godine računalo doseći brzinu rada ljudskog mozga. Kanadski znanstvenik i astronom D. Levy tvrdi da će do sredine stoljeća odnosno do 2050. godine intimni odnosi s humanoidnim robotima (i sexbots) postati uobičajeni i društveno prihvaćeni (T-portal, 7.01.2008). U Japanu kreirano je odijelo za nadljudsku snagu, a i nadalje se radi na usavršavanju «elegantnog» ljudskog oklopa kako bi se povećala ljudska snaga ili učinkovito zamijenilo ozlijeđene udove (HAL - Hybrid Assistive Limb). Eksplozija podataka i informacija je tolika da se do 2010. godine očekuje udvostručavanje baze kodificiranih informacija svakih 11 sati. U Glennovom izvještaju slikovitog naslova «Before it´s too late» (www.ed.gov/americacounts/ glenn) predviđa se do 2010. godine da će čak 60% poslova biti posve novi. Za njihovo obavljanje danas je uspješno osposobljeno tek 20% radno sposobne populacije. Analize pokazuju da razvojno i obrazovno stanje posebice u tranzicijskim zemljama, tako i Hrvatskoj, još uvijek ne odgovara trenutnim razvojnim potrebama suvremenog društva.

Kako bi se udovoljilo novim društvenim, gospodarskim, kulturnim i profesionalnim zahtjevima danas se na različitim međunarodnim i nacionalnim razinama govori o «novom vremenu», vremenu znanja, «društvu znanja», «društvu koje uči». Statistike pokazuju da su obrazovani građani (prema suvremenim parametrima obrazovanosti) u prosjeku manje nezaposleni, imaju bolja radna mjesta i viši socijalni status. Globalizacijski procesi znanje i obrazovanje postavljaju «presudnim» razvojnim resursom 21. stoljeća. Istovremeno, činjenica je da unatoč proklamirane «svijesti» o važnosti obrazovanja i brojnim reformama, promjene u obrazovanju su redovito sporije (prespore) od promjena u ostalim segmentima ljudskog djelovanja. K tome mnoge analize pedagoške prakse pokazuju da se u odnosu na obrazovni odgojni aspekt sve više potiskuje. Pedagozi, socio-

lozi, psiholozi i drugi stručnjaci, analizirajući društvene trendove i suvremene odgojne probleme upozoravaju na opću «krizu odgoja i temeljnih ljudskih vrijednosti» (Razum, 2007). Ovo nesumnjivo pridonosi konfuznom stanju gdje se s jedne strane s obzirom na tehnologijske, informacijske i komunikacijske kapacitete nalazi «*F» («fantastična», «futuristička») - škola* na putu «zvjezdanih staza», a s druge strane je često (zastarjela), oslabjela i gotovo dezorijentirana *«F» - «fastfood škola»* koja učenicima ne daje do znanja da su vrijedni njena truda i vremena. Škole su često konzervativne, učitelji se mijenjaju «brže» nego škole, a učenici se mijenjaju brže od učitelja što nas dovodi gotovo u «pat poziciju».

Škola na putu «zvjezdanih staza»

Uz razvoj tehnologije (pre)oblikuju se različiti oblici «klasičnog» obrazovanja i kreiraju posve novi. Nove vrste medija (će) omogućiti(ti)avaju učenicima (i studentima) iskustvenu realnost drugih kultura na različite načine. Tako, preko satelitske komunikacije i virtualne realnosti učenici i studenti različitih zemalja (će) komunicira(ti)ju međusobno. Uskoro će povijest postati sinteza onog što se događa u svijetu u cjelini, a ne segmentarno, nacionalno ili rasno, dok će kulturna antropologija povezivati discipline različitih područja. Već danas u razvijenim dijelovima svijeta korporacije ulažu više novca u školstvo, te pokušavaju u medijatorskoj ulozi ostvariti «bolju» povezanost između škole, obitelji i «biznisa». Roditelje se stimulira na primjenu inovativnih ideja i stimuliranje djece na usvajanje znanja povezanih s tržištem (Grubačić, Kranjec, 2002).

Djeca «suvremenog doba», tzv. «generacije y» (*ili multitasking generacije*) i njihove potrebe, interesi, dostupnost informacijama radikalno su drugačiji od prethodnih (*monotasking)* generacija. Djeca «y» generacije uče brzo, a njihova svijest je fokusirana na visoko apstraktne mentalne nivoe. E-mail, sms, instant messging, chat, skype program, facebook, playstation, iPod gotovo da su «stvar prošlosti». Smatra se da se i perceptivna realnost djece drastično mijenja - primjerice intrapenetracija u trodimenzionalni svijet. Cilj nastavnika «škole budućnosti» time postaje usmjeren na kultiviranje receptivnosti i samoekspresije, a ne memoriziranje. Transformacijski proces evidentan je na svim planovima pa tako i na različitim aspektima (mogućnostima) odgoja i obrazovanja: e-learning; virtualne učinonice; m-learning; h-learning; robotske škole; edukativni softveri i hardveri…

Izvjesno je da će se nadalje razvijati popularnost virtualnih škola i učionica, te videokonferencija i predavanja. Analitičari (IBM-a) predviđaju izvrstan daljnji uspjeh e-learniga praćenog snimljenim online predavanjima, elektroničkim servisima i testovima, elektroničkim knjigama i enciklopedijama (u: Jurman, 2005). U bliskoj budućnosti jednim od ambicioznijih projekata smatra se i *h-učenje (hologramski učitelji)* gdje se uporabom holograma stvaraju simulacije slične stvarnom životu. Činjenica da nema mogućnosti ponavljanja iste situacije korisnika uvijek drži maksimalno koncentriranim. Hologramska učionica, čini se, slična je funkcioniranju i komunikaciji između ljudi onima u «zvjezdanim» stazama. Optimistična predviđanja masovniju primjenu ovih učionica očekuju tijekom sljedećih nekoliko godina, a oni «manje» optimistični do 2020. godine. Unatoč tehnološkim i komunikacijskim mogućnostima neki futuristi smatraju da djeci i mladima ipak valja osigurati «prirodnu» socijalizaciju, neposredni kontakt s vršnjacima, te primjenu h-learninga vide više u edukaciji odraslih. Kod mlađih h-learning trebao bi predstavljati samo povremenu mogućnost u rješavanju grupnih zadaća ili projekata.

Ideje o edukaciji u «budućnosti» posebno su usmjerene na ciljanu populaciju najmlađe djece. Analitičari i futuristi UN uglavnom se slažu u procjenama da će do 2020.-2030. godine sastavni dio većine kućanstava biti različiti roboti (ibid.). Mnoge ideje o robotima kao dječjim kućnim ljubimcima uglavnom su propale, međutim očekuje se drastičan porast *«robota edukatora»*. Robot djecu potiče na interakciju, druženje, stalno učenje, poučava ih osnovama matematike, fizike, astronomije, lijepom ponašanju, spremanju odjeće prije spavanja, osobnoj higijeni, odnosima s odraslima i sl. Na mrežnim stranicama pc chipa - PaPeRo jedan je od najčešće spominjanih robota edukatora čija se masovna primjena očekuje već tijekom 2008-2009. godine (2007, Japan – Telie i NEC). Sve veći je broj računalnih tvrtki koje na tržište uvode različite *edukativne softvere i hardvere* namijenjene djeci. Perspektiv Stockholm nudi cijeli spektar različitih konceptualnih rješenja za knjige, radne materijale, bilježnice. Moderna knjiga ili bilježnica «budućnosti» zapravo je elektronički ekran na kojem djeca pišu (crtaju, računaju) elektroničkom olovkom, dok se sadržaj automatski pohranjuje na flash memoriju i kasnije na glavno računalo. Očekujući radikalnije promjene na planu obrazovanja 2008. godine održana je i jedna od međunarodnih konferencija – Intreractive Mobile and Computer Aided Learning (IMCL, Jordan) gdje se i *m-učenje* (učenje potpomognuto tehnološkim rješenjima malih mobilnih uređaja) smatra logičnim nastavkom elektroničkog obrazovanja. Pomoću m-learninga učenici održavaju vezu sa obrazovnom okolinom, uključuju druge sudionike, instruktore i instrukcijske resurse. Osim mobilnog

uređaja koriste se i PDA uređajima (Palm PC i Pocekt PC), Smartphone (Treo, Blackberry, Apple iPhone) kao što se koriste i drugim digitalnim audio uređajima. Korištenjem ovih tehnologija «trening» je moguće obaviti na bilo kojem mjestu i pristupiti bilo kojoj lokaciji kada god ona korisniku zatreba (ibid.).

Usprkos mnogim tehnološkim inovacijama, nacionalnim strategijama usmjerenih ka djeci i mladima, reformama odgoja i obrazovanja ili obećanjima političara koje u predizborno vrijeme upućuju mladima (i njihovim roditeljima) - *primjerice o kvalitetnijem obrazovanju i time boljoj budućnosti* - veliki broj škola i u vremenu vrhunskih znanstvenih dostignuća umjesto kozmičkih širina i visina, djeci i mladima nudi "nepregledne dubine kaosa".

«Fastfood» («brza i nezdrava») škola

Polazeći od humanističko-razvojne paradigme autori ovog rada u nizu socijalnih delikata smatraju opravdanim govoriti i o mogućem «deliktu (fastfood) škole» kojeg u interakciji s ostalim socijalnim činiteljima često produciraju ne ispunjavajući neke temeljne razvojne i odgojne funkcije. Gotovo je postalo «pravilo» da se pri uvođenju reformi u odgoju i obrazovanju posvećuje malo «vremena» odgojnom i socijalnom kontekstu, kao što i sadržaji na kojima se često inzistira imaju malo sličnih situacija sa životom. Ključna je pretpostavka «afektivne edukacije» kako postoji urođena potreba eksploriranja i savladavanja okoline kao prirodni okvir adaptacijskog procesa (Sprintall, 1977). Ovo posebice može imati implikacije na ponašanje neke djece.

«Fastfood» škola «promiče razvoj», ali najčešće kroz (zastarjeli) aseptički kurikulum gdje je osobno socio-emocionalno obrazovanje zanemareno. U ovome radu «F - fastfood škola» metafora je za škole koje žive u prošlosti, a deklarativno govore o važnosti budućnosti. Simbol je nezdravih, formalnih i predvidljivo brzih nekvalitetnih međusobnih odnosa. Učenici i učitelji ne sporazumijevaju se niti govore «istim jezikom», nemaju «zajedničkih tema», žive jedni pored drugih, ali ne i jedni s drugima. Proširuje se generacijski jaz i ruše dotadašnji «labavi» mostovi. Postignuća «fastfood škole» često su «upakirana u šarene kutijice» «impresivnih» statističkih izvješća u kojima su djeca broj u razredu, ocjena u imeniku ili «prosječni postotak». Problemi djece za koje učitelji nemaju dovoljno «vremena» smještaju se u probleme drugih (često i «ne funkcionirajućih») struka ili privatnog problema obitelji.

Kriza odgojne odlučnosti i odgojni bankrot, emocionalno neutralne (pasivne) «fastfood» škole manifestira se na različitim planovima funk-

cioniranja djece i mladih. Zabrinjavajući je podatak da u Hrvatskoj ima više učenika koji ne vole školu nego što je to slučaj u nekim drugim europskim zemljama:

- U Međunarodnom istraživanju o zdravlju i ponašanju djece provedeno tijekom 2005/ 2006. godine samo 26% 11-godišnjih djevojčica navelo je da jako voli školu i 17% dječaka iste dobi (Kuzman i sur., 2006). Što su stariji, odnosno dulje u školi sve ju manje «vole» (9% djevojčica i 5% trinaestogodišnjih dječaka, te dvije godine starije djevojčice i dječaci u vrlo malom i istom broju (6%) izjavljuju da vole školu).
- I prema nekim drugim ispitivanjima iako u početku 90% učenika doživljava učenje kao važno i korisno za osobnu budućnost, daljnje analize pokazuju da učenički entuzijazam opada kako se učenici bliže kraju osnovnog školovanja (u: Šikić, 2001). Učenici osmih razreda imaju manje pozitivne stavove prema učenju, te više naglašavaju težinu i nisku razinu zanimljivosti vezanu uz aktivnost učenja. S obzirom na izvor motivacije za učenjem ona je najvećim dijelom potaknuta vanjskim čimbenicima. Čak 73% učenika kaže da uči radi ocjena, 60% jer «moraju», a njih 50% da bi izbjegli roditeljske prigovore.

Dobiveni podaci ukazuju na nedostatak intrinzične motivacije za usvajanje ponuđenih znanja zastarjelih programa kao i otuđenost od egzistirajuće škole. Preopterećenost školskim obavezama i «neatraktivnim» nastavnim sadržajima koji često «izlaze iz životne upotrebljivosti», kao i rigidno-tradicionalni načini njihova prezentiranja, marginaliziranje odgojne uloge škole i odgojno neutralna «suvremena» škola, samo su neki od mogućih razloga zbog kojih zabrinjavajuće veliki broj djece i mladih u vremenu neminovnog cjeloživotnog obrazovanja, «ne voli» školu ili je napuštaju. Ideja obavezne srednje škole vrijedna je međutim nije poznato da je do danas netko napravio ozbiljnu znanstvenu studiju koja bi pokazala zašto uopće veliki broj mladih ne završavaju srednju školu i što se to događa da djeca i mladi poručuju kako «nikada više ne žele ići u školu».

Ilustrativni primjeri «delikta» kojeg produciraju «fastfood» škole su i mnogobrojni slučajevi djece i mladih različitih sposobnosti, potreba i interesa koji nemaju optimalne mogućnosti razvijati svoje potencijale u školi (eventualno segregacijski). Nadarene učenike gura se u prosječnost (nadareni u riziku), a učenicima s teškoćama u razvoju i učenju ili s problemima u obitelji zbog nedostatka stručno-razvojnih službi (i drugih pratećih struka i institucija) ne pomaže se (ili se to čini na neprimjereni način) otkloniti (ili ublažiti) probleme.

«Odgojni bankrot» nekih obitelji i «fastfood» škole manifestira se kroz mnoge teške posljedice koje prate djecu i mlade pokušavajući skrenuti pozor-

nost na sebe ili uspostaviti «neovisnost» od svojih roditelja i učitelja. Starosna granica prvog kontakta sa sredstvima ovisnosti spušta se sve niže i to prema «starijem» osnovnoškolskom uzrastu. Primjećuje se i pojava politoksikomanije kod sve mlađih koji istovremeno kombiniraju različite psihoaktivne tvari (droge, alkohol, isparljive rastvarivače). Najnoviji trend među mladima je i tzv. «bringe drinking» gdje je glavni cilj napiti se što brže. U roku pola sata jedna osoba ispija pola do jedne litre žestokog pića. O «hook up» kulturi kao pojavi brzih seksualnih odnosa sa što većim brojem partnera s kojima se ne uspostavljaju emocionalni odnosi niti međusobne obaveze obitelj i škola uglavnom «ne govore».

Neki autori (Grubišić, Kranjec, 2002, 69) smatraju da je teško stanje u školstvu rezultat globalnih kapitalističkih nastojanja «elite» vezan uz sustavan proces marginaliziranja odgoja (i obrazovanja), te citiraju P. Freira koji govori o osjećaju antropološkog optimizma: «Nastavnici mogu imati fundamentalni kapacitet statuiranja i njegovanja humanističkih odnosa u školstvu» (u: Pedagogy of Freedom», 69). Drugi govore i o precjenjivanju nadmoći znanja u odnosu na odgoj i emocionalni razvoj kako bi se marginalizirali brojni problemi s kojima se susreće suvremena ljudska zajednica (Razum, 2007).

Mnoge promjene usmjerene na ostvarivanje ciljeva u poboljšanju obrazovanja i nastave «suvremene» kao i škole u «budućnosti» neminovno je usmjeriti na niz pitanja koja su u vezi sa atmosferom koja vlada u školi ili razredu i s odnosima između učitelja i učenika kao i učenika međusobno. Roditelji bi trebali raditi sa učiteljima u partnerskom odnosu kako bi pomogli održati stanje učenja, «produbiti ga», te razvijati kreativnost djeteta. Od učitelja «suvremene škole» očekuje se da preuzima odgojnu i ulogu «terapeuta» kako bi sačuvali psiho-fizički razvoj djeteta, te facilitacije procesa učenja.

Zaključak

Na svim planovima ljudskog djelovanja prisutan je napredak suvremene tehnologije, gotovo na nivou znanstvene fantastike. Novi mediji pomiču granice razvoja, te omogućuju povezivanje današnjice sa prošlošću i uspostavljanje virtualne realnosti s budućnošću i drugim kulturama. Međutim, na planu odgoja i obrazovanja vidljiv je zastoj, otuđenost učenika od škole, te kontradiktornost između primjene znanstvenih dostignuća i realnosti funkcioniranja odgojno-obrazovnih institucija. Pokušavajući reformirati postojeće školske sustave Europsko Vijeće je za razdoblje od 2002. do 2010. godine usvojilo radni program obrazovanja i usavršavanja predstavljajući koncept ključnih kompetencija potrebnih za život u 21. stoljeću «univerzalnog» karaktera (komunikacija na materinjem i stranim jezicima, matematička pis-

menost i osnovno poznavanje znanosti i tehnologije, digitalne kompetencije, kompetencija učiti – kako – učiti, interpersonalne i građanske kompetencije, poduzetništvo, kulturološka ekspresija), koje bi bilo potrebno razviti do kraja obaveznog školovanja. Ključne kompetencije očigledno nisu vezane uz specifična znanja iz pojedinog nastavnog predmeta nego često uz (visoku) gospodarsku razvijenost. Autentičan odgojno-obrazovni proces usmjeren je na razvijanje cjelovite osobe i sviju njenih intelektualnih, socijalnih, moralnih i psihičkih potencijala. Iako je neupitna važnost svih aspekata razvoja djeteta, često se za školu kognitivni aspekt javlja kao jedan od najvažnijih. Propratne pozitivne odgojne učinke obrazovanja sve češće se poistovjećuje sa osmišljenim odgojnim djelovanjem (i u školi i obitelji). Koliko god je bitno naglašavati obrazovanje usmjereno prema gospodarskom i tehnološkom razvoju (sada i u budućnosti) važno je posvetiti pozornost ljudskom, emocionalnom, moralnom i kulturnom razvitku.

Neki kritičari školstva, nastavnih programa, metoda rada i općenito tradicionalnog pristupa u nastavi, poučavanju i odnosu prema djeci i mladima (Stoll, Fink, 2000) još «nedavno» rekli su: »Mnoge su naše škole dobre škole da je ovo 1965»!. Zasigurno ovakve kritike koje impliciraju višedesetljetnu zastarjelost velikog broja škola, ne slijede samo uslijed još uvijek često prisutne zastarjele obrazovne tehnologije. Postoje i brojna otvorena pitanja na koja bi valjalo odgovoriti. Primjerice, zbog čega se sve češće marginalizira (i gubi) moral i etika u temeljnim odgojnim vrijednostima, a u korist (sadašnjeg i budućeg) «profita» i zbog čega se često ignorira jedna od činjenica da se virtualna okolina (i različiti oblici bijega «iz stvarnog svijeta») u kojoj djeca provode značajan dio svojeg razvojnog perioda pokušava prikazati kao neupitan suvremeni i «progresivni» odgoj.

Uočavajući probleme marginaliziranja odgoja iz «sustava društvene ljestvice vrijednosti», javljaju se i mišljenja onih koji potaknuti mnogim negativnim događajima u suvremenom svijetu pozivaju na povratak tradicionalnim vrijednostima kako bi se obnovilo suvremeno društvo (više u: Hoblaj, A., 2008).

Pedagozi, sociolozi, psiholozi, kulturna antropologija, te stručnjaci drugih profila analizirajući suvremene društvene i odgojne trendove upozoravaju na opću «krizu odgoja i temeljnih ljudskih vrijednosti». Za takvo stanje u društvu često se u javnosti može čuti kako je «krivac» obitelj i škola (nastavnici). Nije upitno da su ovo dva ključna subjekta u poticanju razvoja i odgoju djece, međutim problem valja razmatrati i u širem društvenom vrijednosnom kontekstu. U takvom kontekstu valja pokušati potražiti i odgovor na pitanje – zbog čega je «škola» zastarjela u vremenu mogućih «zvjezdanih staza» i vrhunskih znanstvenih dostignuća.

Valjana sustavna istraživanja svih aspekata procesa odgoja i obrazovanja, kao i evaluaciju, nužno je izvršiti na sustavnom planu, a ne samo na fragmentarna istraživanja pojedinih aspekata koja nerijetko daju zbir statistički otkrivenih artefakata. Na jednom zasjedanju UN gdje su sudjelovala i djeca jasno su poručili: Govorite nam da smo mi Vaša budućnost, ali mi smo i Vaša sadašnjost!

Škola «budućnosti» dio je transformacijskog socijalnog procesa koji djeluje na sve aspekte odgoja i obrazovanja kao i na sveukupnost ljudskog funkcioniranja.

Literatura

1. Freire, P. (1998). Pedagogy of Freedom. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 69.
2. Glenn, J. i sur. (2007). Before it´s too late. www.ed.gov/americacounts/glenn
3. Grubačić, A, Kranjec, J. (2002). Pedagogija i globalizacija. Kontakt, Kontrapunkt vesti, 2.06.2002.
4. Hoblaj, A. (2007). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u kontekstu vrijednosno usmjerenog društva. U: Maleš, D. (ur.), Dijete i društvo, časopis za promicanje prava djeteta. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, vol.9, br.2, 311-332.
5. Jurman, D. (2005). Elektroničko obrazovanje i edukacija budućnosti. Ittainment/pc chip 126, studeni 2005, 1-11.
6. Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I., Pavić-Šimetin, I. (2006). Ponašanje u vezi sa zdravljem djece školske dobi. Rezultati istraživanja 2001/2002, 2006. The Health Behaviour in School-aged Children. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 8., 42.
7. Levy, D. (2008). Za 40 godina ljudi će se seksati s robotima. T-portal, 7.01.2008.
8. Olfman, S. (ur) (2006). If Children are the Future. No Child Left Different. Westport, CT: Praeger, 237.
9. Prensky, M. (2001). Slušajte urođenike. Edupoint časopis, br.VI, listopad, 2006.
10. Razum, R. (2007). Kakva škola za kakvu budućnost (2). Teološki osvrt. Glas Koncila, 12 (1709), 21.03.2007, 1-5.
11. Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Eduka.
12. Sprintall, R. C., Sprintall, N.A. (1977). Educational psychology – A Development Aproach. London:Addision-Wesley publiching Company, 576-579.
13. Šikić, Z. (2001). Sukob prošlosti i budućnosti u suvremenom obrazovanju. Poučak, 6, 47-52, pretisak iz Zbornika HAZU.
14. XXX (1993). The New Children and the Future of Education. An Expert Intuitive Looks at Trend. Inner Views Editiorials fro www.intuitnow.com, Reprint of Article from Joyful child Journal 1993.
15. Vrcelj, S., Zloković, J. (2004). Pedagoški vidiki razvoja in spodbujanja odgovornosti. Educational Aspects of Developing and Encouraging Responsibility. Didactica Slovenica - Pedagoška obzorja, znanstvena revija, Pedagoška fakul-

teta Ljubljana, Visokoškolsko središče Novo mesto, (Novo mesto) (19) br. 1, str. 38-52.
16. Zloković, J. (2007). Suvremene obitelji između tradicionalnih i virtualnih odnosa. U: (ur) Vlatko Previšić, Neven Hrvatić, Nikola Nikša Šoljan, Zborniku radova I. Kongresa pedagoga, Pedagogija: Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, Školska knjiga, str. 761-770.

„F“ SCHOOLS – IN BETWEEN REALITY AND THE „STAR TRACKS“

Summary: As the science and technology develop, a process of transformation is evident in all areas of human activity, as it is in various aspects (possibilities) of education (such as e-learning; virtual classrooms; m-learning; h-learning; schools of robotics; educational soft wares and hard wares…). Analysts and futurists also foresee further drastic changes as far as education is concerned.

Despite the alleged awareness on the significance of education and despite technological, information and communication capacities, real changes usually occur much more slowly than in other fields of human activity. Schools are often conservative; schoolteachers are changing (themselves) faster than the schools and the students much faster than the teachers, which bring us to a predicament. Analyses of educational practice warn us of marginalization of education, as well as of a crisis of basic human values, which surely contributes to the confusion. On one hand we have the fantastic, futuristic or an “F” school that is on the path of star tracks, and on the other hand there is the (frequently) outdated, weakened and almost disoriented “F” or “fast-food school” that does not even let its students know that they are worth of its effort and time.

The authors of this thesis, bearing in mind the humanist-development paradigm when they consider a series of social offences, see the possibility of an offence committed by the (fast-food) school that can be produced (such as alienation from school, leaving education, escape from reality in virtual reality or even in addiction) without fulfilling some of the basic development and education functions.

As far as education is concerned, disproportion between scientific achievements and the reality in which the education institutions actually do their work. Valid system research of all aspects of the process of education, as well as evaluation, must be done on a broader scheme, since partly research of individual aspects usually produce (only) a series of (already) revealed statistic artefacts. School of the future is a part of transformation social process which affects all aspects of education, as well as the entire human activity.

Key words: education values, teachers, parents, competence, “fast-food” school

Проф. др Бранко Јовановић,
Педагошки факултет, Јагодина

Научни рад
UDK 37.014

КОНСТИТУИСАЊЕ И РАЗВОЈ ВАСПИТНОГ СИСТЕМА ШКОЛЕ

***Апстракт**: У раду се објашњавају појам, суштина, смисао, карактеристике и етапе конституисања и усавршавања васпитног система школе. Васпитни систем школе схвата се као комплексан, целовит и међусобно повезан систем циљева, садржаја, облика, метода, поступака и чинилаца васпитног рада усмерен на целовити и аутентични развој и социјализацију ученика. У раду је наглашена потреба системског приступа у осмишљавању, реализацији и евалуацији васпитног рада у школи. Дат је крући осврт на принципе управљања системом васпитног рада у школи и претпоставке за квалитетно функционисање и усавршавање овог система. Изложено је становиште да свака школа, с обзиром на специфичности средине и услова у којима остварује своју васпитно-образовну делатност, може и треба да изграђује сопствени систем васпитног рада са ученицима. При томе, морају се уважавати савремене парадигме васпитно-образовног рада и научне основе у остваривању укупног педагошког рада у школи.*

***Кључне речи**: васпитни систем школе, системски приступ, програмирање, вредновање и евалуација васпитног рада, структуралне компоненте система васпитног рада.*

Појам, смисао и значај васпитног система школе

Васпитни систем школе (ВСШ) најчешће се одређује као комплекс мера које школа реализује с циљем васпитања ученика, односно њиховог свестраног и аутентичног развоја с посебним нагласком на развој друштвено-моралних димензија личности ученика. Неки аутори васпитни систем школе називају педагошким системом школе, а васпитни рад школе педагошким радом школе.

Васпитни систем се схвата као целовит социјални организам који функционише у условима међусобног деловања основних компоненти васпитања (субјекти, циљеви, садржаји, облици делатности и међусобни односи) и који су овладали таквим интегративним

карактеристикама да представљају начин живота колектива, његову психолошку климу.

Педагошки систем школе одређује се као сврсисходан (целисходно усмерен) и самоорганизован систем чији је основни циљ укључивање младих у живот друштва, њихов развој као активних и стваралачких личности који треба да освоје културу друштва. Тај циљ се остварује на свим етапама развоја педагошког система школе, у њеним наставним и васпитним системима, као и у сфери професионалног и слободног комуницирања свих учесника образовног процеса. (*Общая педагогика*, 2003: 117).

Систем васпитног рада у школи конституише се и развија како би се обезбедили што повољнији услови за свестрани аутентични развој ученика и њихову социјализацију. У васпитни систем школе укључена је и разноврсна сарадња школе са институцијама и организацијама у окружењу школе (породица, културне установе, социјалне установе, спортске организације, производне организације и др.)

У педагошкој пракси XX века настале су веома запажене школске институције. Изузетни резултати васпитног рада у овим школама природно намећу питање: зашто неке школе живе и развијају се као сложени, својеврсни и ефикасни васпитни системи, а не као неке друге официјелне, безличне школске институције. У свету су познате педагошке институције које имају висок ниво квалитета система васпитног рада које су остварили: А. С. Макаренко, С. Френе, Ј. Корчака, В. А. Сухомлински, Валдорфске школе, Колбергова школа, школа А. Нила у Енглеској и др. У другој половини XX века настали су такође врло оригинални васпитни системи чији су творци: Ф. Ф. Брохвецки, А. А. Захаренко, В. А. Караковски, А. Н. Тублески и др. (детаљније о суштини, садржају и карактеру ових система у књизи: *Педагогика*, учебник, под редакцией Ј. П. Кривошенка, проспект, Москва. 2005).

Проучавања васпитних система веома познатих школа показала су да су у основи ови системи имали: комплекс идеја иновационог карактера; јасне представе педагога о смислу о циљевима васпитних система; садржајну и развијену сарадњу са средином у којој се школа налази; добру међугенерацијску сарадњу; хуманистичку оријентацију и делатност системно-образујућег карактера.

Оперисати појмом *систем* значи мислити системно ослањајући се на класичне и савремене теорије управљања, на сазнања кибернетике, теорију и технологију васпитног у раду.

Васпитни систем у школи у значајној мери доприноси: интеграцији снага субјеката васпитне делатности; учвршћивању (стабилизовању) међусобне повезаности компоненти педагошке делатности као целовитог, садржајног, организационо-делатног и продуктивног процеса; ширењу дијапазона могућности укључивања природне и социјалне средине у васпитни систем школе; повећању економичности, ефикасности и продуктивности педагошког рада; стварању услова за самоактуелизацију и јачању личности ученика, наставника и родитеља; развоју и испољавању радних и креативностваралачких потенцијала субјеката; хуманизацији радних и интерперсоналних односа у колективу; квалитетнијем педагошком раду у школи и потпунијем остваривању васпитних задатака; јачању педагошког колектива и његовој способности за даљи развој и развој школе.

Карактеристике васпитног система школе

Васпитни систем школе у основи има карактеристике педагошких система, као и система васпитања и образовања, односно типа школе којој припада. ВСШ има одлике: стохастичких система, отворен је, реалан, сложен, управљив и адаптибилан.

Стохастичност система испољава се у томе што се не могу сасвим прецизно предвидети понашања – деловања система као целине или његових структуралних компоненти (подсистема) и њихових међусобних односа и веза, као и релације „излаза“ (импута) и „излаза“ (аутпута – исхода, резултата, ефеката).

Отвореност овог система указује на јавност у раду и деловању, могућности евалуације његове успешности, сарадњу и повезивање са другим системима и подсистемима у области васпитања и образовања, културе и друштвених делатности у средини у којој делује. У овом систему ангажован је велики број различитих субјеката у школи и ван ње, а своју педагошку и друштвену функцију реализује одговарајући управни и стручни органи. Отворености система доприноси јавност програма, делатности и резултата рада и доступност информација о раду школе. Отвореност система огледа се и у његовој потреби и способности за, преструктуирање, инови-

рање или одређивање нових циљева, садржаја, организације и технологије реализовања усвојених програма.

Конститутивни елементи ВСШ су *реалне (стварне) појаве*, релације, процеси, субјекти, објекти и њихове многостране везе и односи, „жива“ социјална, сазнајна, радна и педагошка делатност. У ВСШ своју делатност испољавају различите категорије субјеката са својим реалним специфичним обележјима, могућностима и ограничењима (ученици, наставници, родитељи, стручни сарадници) у бројним и различитим облицима педагошког рада и социјалних делатности, који се ангажују на реалним садржајима васпитно-образовног рада у реалним облицима наставног и ваннаставног, односно школског и ваншколског рада.

У разноврсним интерперсоналним односима у школи одвија се обимна и разноврсна комуникациона делатност између различитих субјеката, на различитим нивоима и у различитим облицима.

ВСШ је *сложен, комплексан систем* јер је састављен од великог броја компоненти (елемената, подсистема) који су по својој природи такође сложене појаве и процеси, као и због великог броја различитих веза и односа који се успостављају између ових компоненти и структуралних компоненти као подсистема и ВСШ. Због сложености компоненти и њихових међусобних веза, противуречности које се јављају у процесу васпитања и психосоцијалним односима овај систем има и одлике дијалектичности. Сложеност система одређена је великим бројем субјеката који учествују у њему, сложеношћу циљева и технологије њиховог остваривања; богатством и разноврсношћу интерперсоналних односа и комуникационих веза; комплексношћу формирања, управљања, евалуације, функционисања и усавршавања система.

ВСШ није статичан већ *динамичан систем* који се налази у сталним променама и развоју, зависно од социо-педагошких, материјално-техничких и других услова у школи и средини у којој систем функционише. У њему се непрекидно одвијају интеграциони и дезинтеграциони процеси. Положај субјеката у систему није једном за увек дат, као и везе између структуралних компоненти ВСШ. У процесу функционисања система долази до мањих или већих застоја, криза и противуречности које могу да дестабилизују систем и негативно делују на ефикасност система или пак да доведу до разрешавања противуречности новом реорганизацијом система или отклањањем уочених проблема у његовом функционисању. Дина-

мичности система доприносе иновативне мере и промене које се предузимају у циљу оптимализације његовог функционисања.

ВСШ је *управљив*. Организатори, координатори и руководиоци на различитим нивоима управљања системом имају на располагању методе, средства и облике управљања системом. У науци у управљању формулисани су и објашњени принципи управљања и руковођења који своју пуну примену могу имати и у управљању ВСШ. О томе ће бити више речи у тексту који следи под насловом *принципи управљања системом*. Искуства показују да су укупна стабилност, квалитет функционисања, ефикасност и ефективност у великој мери одређени начином управљања системом. Захваљујући управљивости система он може да се контролише, коригује, преусмерава, реконструише и усавршава.

Адаптибилан ВСШ омогућује прилагођавање на новонастале услове (друштвене, педагошке, материјално-техничке, административне, кадровске и др.), као и корекције у програмској оријентацији, циљевима, педагошкој технологији, систему управљања и другим компонентама ВСШ.

Односи међу елементима система (компонентама, подсистемима) нису крути, ригидни и једном за увек дати. Круте шеме, прописи, правила и процедуре гуше иницијативу, слободу, креативност и уопште субјектску позицију учесника у васпитно-образовном процесу. Савремене педагошке системе карактерише организација са одговарајућим степеном флексибилности садржаја, облика и начина рада и улога у васпитно-образовном процесу. Односи и везе између структуралних компоненти и субјеката су флексибилне и динамичне. Захваљујући овој карактеристици ВСШ може да се допуњује, преобликује, оптимализује и актуелизује новим циљевима, садржајима, облицима, како унутар школе, тако и у сарадњи школе са окружењем.

Конституисање и развој система васпитног рада школе

Конституисање система васпитног рада школе је веома сложен и дуготрајан процес. Свака школа има своје специфичности које су детерминисане њеним типом у систему васпитања и образовања, социо-културним и економским окружењем, кадровским условима, ученицима, родитељима ученика, нивоом педагошке културе која је у школи остварена, интерперсоналним односима, социо-

психолошком климом, материјално-техничким и другим условима. Приликом конституисања и развоја система васпитног рада сваке поједине школе нужно је полазити од наведених услова који представљају полазну основу за осмишљавање система васпитног рада школе у целини, као и појединих структуралних компоненти (сегмената, елемената, подсистема) који чине систем васпитног рада.

Васпитни систем школе не може се успешно изградити ауторитетом препорука, закона и декларација који долазе од државних просветних органа или научних и стручних институција и организација. Он се ствара првенствено снагом, знањем, одговорношћу и креативношћу самих учесника васпитно-образовног процеса конкретне школе: наставника, ученика, стручних служби и родитеља. У процесу њиховог узајамног деловања, сарадње и комуницирања одређују се специфични циљеви, стратегија и технологија њихове реализације, као и њихова заједничка и индивидуална делатност. По својој природи васпитни систем школе је сложена динамичка појава. Да би се овим системом успешно управљало потребно је познавати механизме и специфичности њиховог развоја, оптимизације и усавршавања.

Стварање ВСШ увек је повезано са тежњом његових елемената ка реду, уређености система и постизању целовитости. На тај начин изграђивање система увек представља и *процес интеграције*. Интеграција се испољава, пре свега, у успостављању чвршћих интерперсоналних односа, утврђивању и поштовању заједничких норми, одговорном извршавању обавеза, обезбеђивању повољнијих радних и материјално-техничких услова и већем јединству колектива.

Познато је да у социјалним системима, коме припада и ВСШ, упоредо са процесима интеграције делују и супротни процеси, тј. *дезинтегративни процеси*. Јачање ових процеса доводи до јачања (оснаживања) независности појединих елемената система и нарушавања узајамних веза међу њима. То, разуме се, угрожава ефикасност, целовитост и даљи развој система. *Разрешавање противречности између интегративних и дезинтегративних процеса представља покретачку снагу развоја система*.

На различитим етапама развоја система васпитног рада школе интеграциони и дезинтеграциони процеси могу имати мање или више позитивну или негативну улогу, односно утицај на даљи развој система. Тако на почетној етапи успостављања (конституисања) система интеграција доприноси стварању подстицајне средине за развој, усвајању циљева и захтева делатности и међусобне сарадње,

усаглашавању индивидуалних аспирација са заједнички утврђеним циљевима и облицима делатности, осећању повезаности са другим члановима колектива. Истовремено, на другим етапама развоја сувишан ред и нормираност могу кочити стваралачку активност, инвентивност, слободу и креативност појединца, што за последицу може имати пад њихове мотивације и ангажованости у остваривању одговарајуће делатности, као и могућности развоја аутономног и стваралачког идентитета личности. У ситуацијама одбацивања и/или неприхватања норми или правила елементи стихијности носе могућност уношења новина и слободног опредељивања субјеката у погледу нивоа и врсте ангажовања.

Најнестабилнији елемент система је човек-субјект, који по својој природи увек тежи слободи и независности. ВСШ подразумева одређену аутономност и слободу човека-субјекта, али не апсолутну. Оне су ограничене природом васпитно-образовне делатности, положајем и улогама које у том систему заузимају, нормама донетим у школи, законима и прописима. Узроци незадовољства ученика и наставника у школи могу бити различити (општа психосоцијална и радна клима, појаве индивидуализама и егоизама, низак ниво културе, девијантне појаве, незадовољство својим статусом и личношћу итд.). У оваквим случајевима, превладавање ових противречности доприноси стабилности система (на начин како човек прихвата ауторитет и традицију). У другом случају, на пример, при појави стваралачког мишљења наставника, ученика или других субјеката, дезинтегративни елемент стимулише обнову система. Ова противречност се најјасније испољава у етапи интензивног развоја система, односно настајања полукризног стања, када је дијапазон избора различитих видова делатности највећи. У овој ситуацији човек је веома спреман за ангажовање, нарочито ако доживљава себе као активног субјекта. Тада ангажовање у систему представља повољан услов за развој и самопотврђивање личности.

Елемент дезинтеграције може бити и неповољна материјално-техничка ситуација и услови за обављање делатности. Ово ограничење може подстаћи на побољшање материјално-техничких и других услова рада (проширење или изградња новог простора, набавка нове опреме, нова организација рада и сл.).

Развој система може стимулисати актуелна друштвено-политичка ситуација, реформе система васпитања и образовања, нови закони, прописи и захтеви друштва. Тада се колектив концентрише на изналажење оптималних организационих решења, целисходније

форме васпитно-образовног рада, интензивнију сарадњу са друштвеном средином, побољшање кадровских и материјално-техничких услова и сл. У овим ситуацијама систем постаје стабилнији и способнији за прихватање и реализацију нових програма и изазова који су дошли из актуелних захтева друштва.

Бројни аутори сматрају да ВСШ у свом развоју пролази кроз четири основне и међусобно условљене фазе (етапе) развоја: стварање система, побољшање система, завршно оформљење система и реконструкција система.

Прва етапа – (стварање система). У овој фази израђује се прогностичка студија, разрађују се теоријске концепције будућег система, моделују се структуралне компоненте и њихове међусобне везе у систему. Основни елемент ове фазе је избор водећих педагошких идеја, разрада теоријског концепта, упознавање колектива са концептом (смислом, значајем, циљевима и стратегијом васпитног система) и мотивисање колектива за прихватање концепције.

У овој етапи конституисања ВСШ компоненте система нису довољно повезане, функционалне, стабилне и јаке, преовлађују организациони аспекти, постављају се педагошки захтеви; постепено се формирају стилови међусобних односа међу субјектима васпитно-образовног процеса; одређује се педагошка технологија и започиње постепен развој система; везе са окружењем носе првенствено стихијски карактер. У временском погледу ова фаза не сме трајати дуго, јер се губи почетна мотивација и ентузијазам колектива.

Друга етапа – (побољшавање, дотеривање) система. У овој фази интензивније се развијају и делотворније функционишу све компоненте ВСШ, нарочито школски колектив, органи управљања и стручни органи, одређују се главни видови делатности и приоритетни правци функционисања система и реализује одговарајућа педагошка технологија. Наставници постају иницијатори у организацији животне и радне делатности школског колектива. Систем полако „стаје на ноге“ и са мање или више успеха почиње да функционише у складу са одређеним циљевима, прихваћеном стратегијом и технологијом реализовања одговарајућих активности.

Трећа етапа – завршно оформљење система. У овој фази школски колектив постаје заједница ученика и наставника, која је обједињена заједничким циљевима и општом делатношћу, односима сарадње, поверења, одговорности и стваралаштва. У центру васпитно-образовне делатности је васпитање слободне, хумане, ствара-

лачке, продуховљене и здраве личности и обезбеђивање услова за самореализацију личности и њену социјализацију. Преовлађује демократски стил руковођења и односа међу учесницима васпитно-образовне делатности. Јавља се значајно повећање педагошке културе наставника који у све већој мери овладавају технологијом хуманистичког васпитања. Васпитни систем школе обогаћује сарадњу са окружењем. Систем акумулира искуство и способан је да објективно вреднује своју ефикасност и остварене резултате, као и да отклања уочене слабости у свом функционисању.

Четврта етапа – (реконструкција система). Реконструкција васпитног система може се остварити радикалним или еволуционим путем. Она је условљена снагом деловања дезинтегративних процеса који доводе до тзв. „кризе система“. До појаве кризе система васпитног рада, која може бити различитог обима и интензитета, може доћи из више разлога: недовољна целисходност и ефикасност појединих подсистема и/или система у целини, незадовољство појединих субјеката статусом и односима у успостављеном поретку живота и рада школе, изневерена очекивања, одсуство креативности и иновација, појаве једноличности, досаде и монотоније, пад мотивације, недостатак радно-стваралачких изазова, лоше и неодговорно управљање системом и др.

Криза система, зависно од стабилности система, оспособљености, јединства и мотивисаности колектива, може се окончати даљим продубљивањем кризе која води до урушавања и нестанка система или до реконструкције система и његовог оснаживања. Криза система може довести до следећих промена:

- увођење нових облика делатности које могу да стабилизују систем и успостављање односа у колективу који оснажују субјектску позицију колектива, његово јединство и способност васпитног деловања и функционисања;
- формирање новог система на бази претходног система који ће сачувати позитивна искуства, вредности и традицију претходног система;
- нестанак система у недостатку нових идеја, ерудиције, способности и јединства колектива да на конструктиван начин разреши кризу (*Общая педагогика*, 2003: 122).

Етапе развоја васпитног система у основи имају логику и след развоја колектива који уствари чини и језгро ВСШ. Искуства показују да је ВСШ утолико ефикаснији и продуктивнији уколико је

школски колектив организованији, јединственији и способнији да самостално и одговорно реализује утврђене циљеве и програме рада.

Оцена ефикасности васпитног система школе

Прелазак школе из стања формалне васпитне институције у стање васпитног система не догађа се спонтано или само по себи. Конституисање ВСШ, како смо већ видели, пролази кроз низ етапа развоја у коме одлучујући утицај има сврсисходна делатност коју реализује школски колектив под руководством педагога, односно руководиоца школе и његових сарадника. Успешност овог рада првенствено зависи од карактера управљачке делатности система. Управљање системом укључује у себе и оцену (процену, вредновање, евалуацију) квалитета, ефективности и ефикасности ВСШ.

За процену нивоа формираности ВСШ најчешће се користе две врсте оцена (Л. К. Гребкина): критеријум факта и критеријум квалитета. Критеријум факта омогућава да се добије одговор на питање да ли постоји васпитни систем у датој школи. Критеријум квалитета показује слику нивоа његове формираности и ефикасности (*Общая педагогика*, 2003: 123).

Критеријуми факта могу бити представљени следећим показатељима: уређеност живота и рада школе (усаглашеност садржаја, обима и карактера наставно-васпитне делатности могућностима и условима школе); постојање јединства школског колектива; интегрисаност васпитног деловања, концентрација педагошких снага. *Критеријум квалитета* односи се на: степен саображености система постављеним циљевима (реализација педагошке концепције, идеја и принципа који леже у основи васпитног система); општа психолошка клима у школи; стил међусобних односа; осећај задовољства ученика и њихова друштвена заштићеност, осећај слободе и сигурности; ниво васпитаности ученика.

Дати критеријуми су условни и они се могу конкретизовати саобразно одговарајућем типу васпитног система, односно школе у којој је формиран васпитни систем.

Васпитни системи се не могу пресађивати

Васпитни систем конкретне школе разликује се од других специфичним системно-технолошким приступом и различитошћу реализованих циљева школског живота и рада. Васпитни систем школе представља живи социјално-педагошки организам који има специфични пут развоја, стадијуме криза, може се мењати, преобликовати, адаптирати на нове услове или слабити и нестати. Његов живи организам представљају наставници, ученици, родитељи, стручни сарадници и административно-управни апарат школе, односи који се успостављају између ових субјеката и њихових заједница и органа, утемељена традиција, способност реаговања колектива или подсистема на нове услове и изазове.

Поставља се питање да ли у свакој школи постоји васпитни систем. Експерти сматрају да васпитни систем не постоји у свим школама. То се објашњава тиме што формално постоје структурне компоненте у свим школама и свака образовна институција је подсистем система образовања. Међутим, васпитни системи који имају одлике успешних (продуктивних и ефикасних) система настају као резултат успешног, студиозног, квалитетног, често дуготрајног иновативног рада колектива и/или посебно успешних педагога, односно руководилаца школе.

Искуство најуспешнијих васпитних система је немогуће поновити у новим, промењеним условима (социјалним, кадровским, материјално-техничким и другим). Међутим, идеје, принципи, неки сегменти организације, методе и средства, систем међусобних односа у новим комбинацијама могу бити драгоцена основа и послужити стручњацима (практичарима) за размишљање и инспирацију, а научницима – истраживачима за конституисање теоријских основа система васпитног рада школе.

Уопште узев, квалитетан систем васпитног рада може изградити било који квалификован педагошки колектив у школи ослањајући се на резултате научних сазнања, критичко коришћење искустава других школа, као и ерудицију, креативност и мотивисаност наставничког колектива. Изградња система представља сложен социопедагошки потхват који је могуће остварити користећи научна сазнања, системско виђење циља и остварујући сврсисходну иновациону педагошку и животно-радну делатност у школи или било којој другој педагошкој институцији. За изградњу система васпитног

рада нужна је снажна воља педагошког колектива и професионалан приступ; студиозна анализа стања у школи, усвајање и разрада педагошких основа васпитног рада и израда прогностичке студије развоја система васпитног рада и школе. Овде треба нагласити да систем васпитног рада школе није неки неприродни, од суштине живота и рада у школи одвојен облик или систем рада. Напротив, он представља потпуно природни, суштински и кључни облик, систем и процес васпитно-образовног рада, неодвојив од циљева и основне мисије школе. Систем васпитног рада даје основни печат, особитост укупном раду школе и детерминише њену успешност као педагошке институције.

Аксиолошку основу педагошког система школе чини теоријска концепција која укључује водеће идеје, циљеве, задатке, принципе и педагошке конструкте. Теоријска концепција остварује се у међусобно повезаним и условљеним подсистемима: васпитном, дидактичком (наставном) и подсистемом међусобног комуницирања, који развијајући се врше повратни утицај на теоријску концепцију.

Педагошко општење (комуницирање) као начин и облик узајамног деловања педагога (наставника, учитеља, васпитача) и васпитаника је везујућа, интерактивна компонента васпитног система школе. Таква улога општења у структури васпитног система условљена је на тај начин што његова ефикасност и ефективност зависе од односа који се успостављају између одраслих и ученика (односи сарадње и хуманизма, опште бриге и поверења, пажње према свима) у процесу заједничких делатности.

За било који успешан педагошки систем школе карактеристично је не само постојање веза и односа између њених конститутивних елемената (одређена организованост), него и чврсто јединство са средином, тј. узајамни односи у којима систем испољава своју целовитост. Васпитни систем је у том смислу тесно повезан са макро и микросредином школе. Микросредина представља непосредно окружење школе у коме се она налази (микрореон, насеље са свим својим социјалним, економским и културним специфичностима), а макросредина је друштво у целини (друштвено-политички систем и ниво развијеност друштва).

Васпитни систем школе може постати фактор способан да у много чему изврши значајан просветни, образовни и културни утицај у средини. У том случају школа постаје стварни центар васпитања и чинилац културног развоја средине Зато се све више говори о потреби тзв. отворене школе према ученицима, родитељима и средини и

потреби интензивирања њене сарадње са окружењем у коме се она налази (Ј. Ђорђевић, 1997, стр. 123).

Управљање педагошким системима

Један од основних услова од којих зависи ефикасност функционисања и развоја ВСШ је управљање (принципи, облици, методе, средства) система.

Управљање ВСШ заснива се на уважавању низа принципа управљања који представљају основне идеје, усмерења и захтеве за остварење управљачке функције. Као и у васпитној делатности уопште, тако и у управљању педагошким системима принципи управљања имају усмеравајућу, регулативну, нормативну, координаторску и интегративну функцију. Њихово доследно уважавање чини систем управљања целисходнијим и ефикаснијим, а на тај начин ВСШ постаје стабилнији и продуктивнији. Недовољно уважавање основних принципа управљања системом доводи до низа тешкоћа и проблема у функционисању ВСШ, пада квалитета педагошког рада и смањивања јединства и снаге колектива као кључног чиниоца ВСШ. Основни принципи унутаршколског управљања су: демократизација и хуманизација управљања; рационално схватање централизације и децентрализације у управљању; повезаност индивидуалног и колективног у управљању; научна заснованост управљања и објективност, довољност и регуларност информисања. У кратким цртама указаћемо на суштину и смисао наведених принципа управљања.

Принцип демократизације и хуманизације управљања. Овај принцип доприноси развоју самоделатности, иницијативности, одговорности, јачању субјектске позиције свих учесника у васпитно-образовном процесу, хуманизацији и демократизацији њихових међусобних односа, као и побољшању интерперсоналне климе у школи. Доследно остваривање овог принципа знатно подиже мотивисаност наставника, ученика, родитеља и других субјеката у остваривању својих професионалних задатака и утврђених циљева школе. Демократизација школског живота почиње изборношћу руководиоца школе, увођењем механизама избора по конкурсу и утврђеној процедури руководећег кадра, наставника и сарадника, формирањем

органа управљања и стручних органа у школи и њиховим функционисањем у складу са ингеренцијама које имају.

Принцип системности и целовитости. Овај приступ у управљању педагошким системима омогућује управљачку делатност у целини система и јединству и целини свих узајамно делујућих компоненти и подсистема у школи. Принцип системности и целовитости омогућује повезаност, логичност, хармоничност и ефикасност у управљању ВСШ. Школа као сложени систем састоји се од више компоненти коју чине: колектив наставника, ученици, родитељи, стручне службе, администрација, органи управљања, стручни органи, ученички колективи и др. Да би се утврдио прецизан допринос управљачког деловања неопходно је рашчланити систем на подсистеме, сегменте или компоненте, односно структуралне елементе који образују систем. Ниво целовитости, стабилности и функционалности система (квалитет система) зависи од његове сврсисходности, квалитета компонената и њихове међусобне повезаности и функционалне усмерености подсистема према циљевима које треба да реализују.

Рационално спајање централизованог и децентрализованог управљања. Утврђено је да претерана централизација управљачке делатности неизбежно води ка оснаживању администрирања, бирократизовања и формализовању система управљачке делатности. Такав приступ гуши иницијативу, креативност и смањује мотивисаност оних који управљају подсистемима ВСШ (руководиоци нижих нивоа управљања, наставници и ученици), који у таквом систему постају актери извршавања туђе управљачке воље или бар тако себе често доживљавају. У условима сувишне централизације у управљању долази и до дуплирања управљачких функција, што, опет, доводи до различитих облика нерационалног трошења времена, енергије и других ресурса или пак непотребног оптерећивања свих субјеката у школи, од руководиоца до ученика.

С друге стране, прекомерна децентрализација управљања, по правилу доводи до снижавања ефективности делатности ВСШ. То се нарочито испољава у снижавању улоге подсистема управљања (руководиоца и администрације у целини), губљењу аналитичких и контролних функција које остварују органи управљања, повећању међуличних и хијерархијских конфликата, као и непотребном супротстављању официјелном руководству и органима управљања.

Узајамна повезаност индивидуалног и колективног управљања. Један од значајних предуслова остваривања управљачке де-

латности је ослањање на знање и искуство непосредних организатора наставно-васпитног процеса, њихово зналачко ангажовање у разматрању, доношењу и остваривању управљачких решења. Колегијалност у управљачкој делатности има осим својих несумњивих преимућстава и своја ограничења, нарочито када је реч о личној одговорности појединаца за испуњавање донетих одлука или утврђених задатака.

С друге стране, индивидуално (лично) у управљању системом дужно је да обезбеди радну дисциплину и ред, јасно разграничење ингеренција учесника у педагошком процесу, оствари контролу извршавања задатака и подржава статус, положај и улоге сваког члана педагошког колектива.

Научна заснованост управљања. Овај принцип претпоставља заснивање и изградњу система управљања на савременим резултатима науке о управљању. Научно управљање ВСШ уважава закономерности, објективне тенденције развоја друштва и система васпитања и образовања и свих његових подсистема који произилазе из сложених услова и научних прогноза. По природи ствари, научно управљање се супротставља стихијности, импровизацијама, субјективизму и волунтаризму и на тај начин реално доприноси ефикаснијем управљању системом васпитног рада у школи, као и продуктивности и квалитету овог система у целини.

Објективност, целовитост и регуларност информисања. Ефикасност управљања педагошким системима у значајној мери је одређења постојањем истинитих и неопходних информација. У функционисању ВСШ потребне су различите врсте информација, а у систему управљања посебно су значајне тзв. управљачке информације.

Тешкоће у коришћењу информација у управљању често долазе као резултат вишка информација или пак његовог недостатка. Неблаговремене, неистините и непотпуне информације отежавају функционисање управљачког система.

Истинита, благовремена и потпуна информација значајно доприноси ефикасности управљања системом на свим нивоима и у свим подсистемима. Истовремено, квалитетна информисаност свих субјеката у васпитном систему доприноси јачању њиховог међусобног поверења, поверења у руководство, јачању кохезије и мобилности колектива и одговорности свих субјеката у систему.

Осим наведених принципа управљања педагошким системима постоје и други захтеви чије доследно испуњавање значајно доприноси ефикасности управљања. Из самог назива ових принципа могуће је појмити њихову суштину. Помињемо неке од тих принципа: принцип одговорности, принцип првог руководиоца, принцип аутоматске замене одсутног, принцип нових задатака (перспективе), принцип обрнуте везе (оцена тока и резултата рада), принцип норми управљања (оптимизација броја педагошких радника потчињених непосредном руководиоцу).

Системски приступ у програмирању, управљању и евалуацији ВСШ

Школа као педагошка и радна институција има све потребне елементе (компоненте) као и други социопедагошки системи. Посматрајући са становишта теоријског приступа у ВСШ постоји: „улаз“ (input), „излаз“ (output) и „трансформатори“. „Улаз“ представљају конкретни ученици у конкретној школи са свим својим специфичностима (узраст, способности, знања, вредности, вештине, навике, мотивисаност, интересовања и др.). „Излаз“ представљају све оне промене које су код ученика настале под утицајем школског васпитања и образовања, односно живота и рада у школи као посебног педагошког система. До промена (квантитативних и квалитативних) долази у погледу општих и посебних способности, знања, вештина, навика, вредности, схватања, социјализације, интересовања и др. „Трансформатори“ у школи као педагошком систему су: наставници, садржаји, методе, облици, средства и школски амбијент у целини (психосоцијални, педагошки, радни). Дакле, то су сви они чиниоци, услови и утицаји који доводе до промена у појединим подручјима, особинама и цртама личности ученика (когнитивним, конативним, социоемотивним, психо-моторним).

Основни елементи системског приступа (циљеви, садржаји, стратегија, и технологија остваривања, исходи, контрола, управљање и евалуација) се операционализју на мање целине (субелементе) које су погодне за временско и акционо комбиновање и организационо повезивање у оптимални след. Тиме се постиже потребна прегледност целокупног тока планирања, остваривања и евалуације васпитног рада, што је основна претпоставка за целисходно и ефикасно функционисање система васпитног рада у школи.

Системски приступ у осмишљавању васпитног рада полази од постојећег стања у школи и њеном окружењу (достигнути ниво развоја, остварени резултати, кадровски, материјално-технички и други ресурси, специфичности ученика, родитеља, социјалног окружења и др.) и на основу тога одређује специфичне циљеве и задатке за одређени период како би се остварили пројектовани резултати (исходи). У свеобухватном и студиозном планирању одређује се и технологија остваривања пројектованих циљева и исхода, могуће сметње и проблеми и начини њиховог отклањања, систем контроле, праћења, управљања и усавршавања система васпитног рада.

Системски приступ у програмирању, управљању и евалуацији ВСШ подразумева јасне, прецизне и детаљне одговоре на следећа кључна питања програмирања, функционисања, контроле и евалуације ВСШ:

1. *Шта ће се радити* (врста, тип, садржај, облик и карактер и обим планираних делатности).
2. *Зашто* ће се одговарајућа активност, делатност, садржај рада организовати, односно реализовати (смисао, значај, циљ и задаци планираних активности).
3. Који су очекивани *резултати* (исходи, ефекти, учинци, промене) планираних – реализованих активности.
4. *Како* ће се остваривати планиране активности (организација, облици, методе, поступци, средства, субјекти, медији).
5. *Где и када* ће се реализовати планиране активности (простор, објекти, место, време, динамика…).
6. *Ко ће и са киме* реализовати планиране активности (реализатори, компетенције, сарадници, положај и улоге субјеката, тимови, међусобна хијерархија у нивоима одговорности).
7. *Ко, када и како прати, контролише и управља* системом и обавља евалуацију функционалности, ефикасности и ефективности ВСШ.

Адекватним одговорима на ова питања програмери и субјекти реализације васпитног рада у школи настоје да одреде и остваре све елементе (послове, задатке, садржаје), динамику реализације и да их доведу у међузависне (компатибилне и функционалне) односе, тако да они функционишу као систем (Б. Јовановић, 2005: 127).

Програмирање, реализација, контрола, управљање и евалуација васпитног рада у школи саставни је део укупног рада и деловања школе. Ови процеси се осмишљавају на бази поузданих и релевантних информација постојећег стања, прогностичких студија, резултата спољне и унутрашње евалуације за сваку компоненту система васпитног рада, као и система васпитног рада у целини. При томе се уважавају научна сазнања и стручно утврђена искуства о карактеристикама појединих структуралних компоненти и природи њихових међусобних веза и функционисања у систему. На тај начин обезбеђују се поузданије основе функционисања и развоја ВСШ на научним основама и богатом стручном искуству и отклањање стихијности, волунтаризма и импровизација. У планирању, програмирању и осмишљавању било ког структуралног дела или ВСШ неопходно је доследно уважавати следеће принципе: реалности, савремености, рационализације, селективности, актуелности и целовитости (Вилотијевић, 2004).

Вредновање и евалуација васпитног рада у школи је веома сложена делатност у коју су укључене бројне активности мерења, праћења, проверавања, контроле и процењивања. Вредновање и евалуација све више се заснивају на научним основама (системски и комплексни приступ) како би се што реалније и поузданије утврдио обим и квалитет остварених резултата (исхода, ефеката), али и, ништа мање значајно, квалитет процеса и активности којим су остварени ти резултати (педагошка адекватност, целисходност, ефикасност тзв. „трансформатора“). Дакле, не вреднују се само исходи већ и „технологија“ њиховог остваривања. На основу резултата вредновања потпуније се сагледавају проблеми, пропусти, слабости и тешкоће у процесу остваривања васпитног рада у школи. Утврђивање обима и квалитета остварених резултата, квалитета педагошке технологије њиховог остваривања и ефикасности функционисања система васпитног рада основни је предуслов за предузимање одговарајућих мера (педагошких, организационих и других) помоћу којих се може побољшати васпитни рад, функционисање и ефикасност ВСШ. Вредновањем се омогућује упоређивање остварених резултата у васпитању са унапред одређеним циљевима, пројектованим исходима и утврђеним стандардима.

Развијен систем евалуације и вредновања обухвата све структуралне компоненте ВСШ. Њиме се обезбеђује стална повратна информација о педагошкој ваљаности система васпитног рада школе. У процес вредновања не укључују се само експерти, већ сви

субјекти васпитног система у складу са својим могућностима и компетенцијама. Савремени систем вредновања све више поприма облике интерног вредновања и самовредновања што знатно појачава субјектски положај ученика у васпитном систему и подстиче њихову ангажованост и одговорност.

Литература

1. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии*, Москва, 1989.
2. Бойоква П. А., Гребенкина Л. К. *Педагогическое тастерство и педагогические технологии*, М., 2000
3. *Воспитателния система школы. Проблемы и поиски*, сост. Н. Л. Соливанова, М., 1989.
4. Вилотијевић, М. (2004): *Од традиционалног ка комплексном вредновању*, у Југословенска педагогија друге половина XX века, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Учитељски факултет у Ужицу-
5. Влаховић, Б. (2001): *Путеви иновација у образовању – тражење новог образовања*, Стручна књига, Београд.
6. Група аутора (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
7. Даниловић, М.: *Савремена и образовна технологија*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1996.
8. Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
9. *Европска димензија у образовању* (1997), Министарство просвете Републике Србије, Београд.
10. Ивановић, С. (2000): *Образовање сутрашњице*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
11. Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Едука, Београд.
12. Levin, H. I Rumberger, P. (1995): Education Work and Employment in Developed Canntries: Situation and future Challengles, Educational Planning, Bie, Garland publishing, New York – London.
13. Мандић, П. (1999): *Образивање информационе ере*, Образовање – теорија и пракса I, Руска академија образовања, Заједница учитељских факултета Србије, Москва, Београд.
14. *Общая педагогика* (редак. – В. А. Сластения), Москва, Владос, 2003, с. 122
15. *Педагогика*, учебник, под редакцией Ј. П. Кривошенка, проспект, Москва 2005

16. Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање – школа – педагогија*, Учитељски факултет, Ужице.
17. Поткоњак, Н. (2003): *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије – има наде… XXI век*, Друго допуњено издање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука.
18. Рубцов, В. В. (1999): *Планирање образовних система као облик социјалне праксе* Образовање – теорија и пракса I, Руска академија образовања, Москва, Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
19. Селевко, Г. К. *Опыт системного анализа совренных педагогических систем*, Школьные технологии, 1996, N° 6, Гуманистические воспитательние системы вчера и сегодня, под редакци. Н. Л. Селивановой, М., 1998.

PhD Branko Jovanović
Faculty of Pedagogy
Jagodina

CONSTITUTION AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SCHOOL SYSTEM

Abstract: The paper explains a notion, an essence, a sence, characteristics and phases of constitution and educationl school system development. Educational school system is understood as a complex, whole and mutually connected system of objectives, matters, shapes, methods, procedures and educational work factors directed to the whole and authentic development and pupils' socialization. The paper points out the need of a systematic approach in planning, realization and evaluation of educational school work. It gives a short retrospection of educational school work management principles and assumptions for quality functioning and the system promotion. It also states that each school, according to the its specific enviroment and conditions in which it realizes its educational work, should build its own educational system work, respect contemporary paradigms and scientific achievements of educational work.

Key words: educational school system, systematic approach, programming, educational work evaluation, structural components of educational work system.

проф. др Гордана Будимир – Нинковић
Педагошки факултет, Јагодина

Научни рад
UDK 37.012

ВАСПИТНО-ОБАРАЗОВНА ФУНКЦИЈА САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: *У раду се разматрају значајни садржаји и начини остваривања васпитно-образовне функције савремене школе. Васпитна и образовна функција се сагледавају као зависне и неодвојиве. Разматрају се битни сатавни делови данашње школе, као и основни субјекти васпитно-образовног рада у њој. При том се истиче да се васпитно-образовна функција остварује кроз наставне и ванаставне активности, те да успех зависи од развоја човека, друштва, науке, технике, као и од васпитача, васпитаника, програма, услова рада и мотивације. Указује се на значајне специфичности остваривања васпитно-образовне функције школе.*

Читава проблематика се сагледава највише кроз рад школе у зависности од њене унутрашње организације „окружења"-друштвене средине.

Кључне речи: *школа, васпитање, образовање, функција, савременост*

Увод

Веома широка, сложена и актуелна тема **Школа и њена будућност** омогућује и захтева обраду бројних и разноврсних ужих тема. Изабрали смо тему **Васпитно-образовна функција савремене школе.** Циљ нам је да сагледамо битна питања, стање и проблеме остваривања наведене функције. Зато ћемо се усмерити на излагање сложености и обједињености компоненти школског васпитања и образовања.

Изложићемо основне, првенствено људске факторе васпитно-образовног рада у школи, са настојањем да образложимо како и зашто је њихово деловање – уз одређену зависност од других фактора (у школи и њеној друштвеној средини) - најзначајније за остваривање васпитно-образовне функције.

Васпитно-образовна функција савремене школе

Имајући у виду да живимо у времену експлозије знања, великих научних открића и достигнућа, нових могућности комуницирања, као и значајних друштвено-економских промена, то све утиче на целокупни живот и рад човека, друштва и бројне делатности па и на васпитно-образовни рад.

Сведоци смо бројних промена, превирања, криза и критика васпитања и образовања на свим нивоима па и у школи. То треба уважити јер је школа основна институција која „одговара“ друштву и појединцима за (не)успех у васпитно образовној делатности. Међутим, забрињавајуће је што све то траје дуго, тешко и споро се усавршава а недовољно се разматра и јавно говори о свему томе. Иако је у пракси присутно незадовољство ученика, наставника, стручних сраданика, родитеља и др. мало се у јавности званично чује њихов глас.Отуда и све веће тешкоће у васпитно-образовном раду, лошији резултати и мотивација за озбиљније и одговорније апеловање на „борбу“ за квалитетнији рад, бољи успех учења и владања.

Уважавајући промене у друштву, оправдано је видети будућност школе у њеном сталном мењању и усавршавању, целине и њених појединих делова. То је уједно пут и начин „одговора“ на друштвене промене и захтеве друштва да васпитно-образовну делатност „обогати“, оплемени, унапреди.

Полазећи од новина у науци, техници и технологији, нужно је залагати се за савремену школу, у којој треба задржати оно што се традиционално показало вредно и значајно. У том циљу треба удружити – оснажити теорију и праксу јер пут до нове- савремене школе је дуг, а креће се од основних традиционалних вредности, достигнућа науке, образовне технологије до практичног понашања и поступања у конкретним условима. Дакле, нужна је темељна трансформација школе, која би имала научне основе и практичну оправданост.

С обзиром да школа није једина институција одговорна за васпитање и образовање јер и други чиниоци (породица, вршњаци, средства масовог комуницирања...) имају утицај, треба имати у виду да тежимо изградњи *друштва које учи,* па у складу с тим школа мора бити у функцији таквог друштва. Да би то остварила, треба

одговорније и студиозније оспособљавати младе (ученике) за перманентно васпитање и образовање. Значи, школа треба да обезбеди стицање знања, вештина и навика и оспособљеност младих за *перманентно учење.*

Будући да је данас присутна велика количина нових знања и да их ученици не могу све усвојити, запамтити (меморисати), значајно је да образовањем у школи стекну способност за самостално тражење информација, флексибилоност и толерантност у комуникацији, стваралаштво...

Дакле, савремена школа, поред основне делатности (васпитања и образовања) треба да буде *организатор, координатор, иницијатор активности* којима ће остваривати циљ васпитања и образовања. Такође је значајно да буде реализатор организовања учења као и друштвених, културних и просветних акција у средини у којој се налази. То је пут и начин интеграције школе и друштвену средину у циљу јединственог педагошког деловања. Тако би школа била значајан чинилац васпитања и образовања у сарадњи са осталим факторима: библиотекама, музејима, галеријама, удружењима, значајним личностима... При том се подразумева да су школа и друштвена средина међузависне, да се допуњују, размењују информације и координирају бројне и разноврсне активности.

Савремена школа треба да окупља младе у току целе године, а то може бити ефикасно уколико се *обезбеде услови да школа постане педагошки, културни, друштвени и спортско-рекреативни центар за средину у којој се налази и шире. Т*у се подразумева и сарадња са другим школама и осталим институцијама.

Да би што успешније организовали бројне васпитно-образовне активности и постигли што боље исходе, било би пожељно организовати и васпитно – образовни рад у оквиру *продуженог и целодневног боравка.* Јер, тако школа у одређеној мери преузима знатан део породичних функција. У том случају деци се пре или после наставе обезбеђује продужени - целодневни боравак, организовано васпитање и образовање, исхрана, рекреација и релаксација, те брига за целокупни развој и здравље. Тиме се, у некој мери, уједначавају услови за организовано васпитање и образовање деце породица слабијег материјалног стања са децом доброг материјалног стања. А стварају се и бољи услови за разноврсније коришћење слободног времена са родитељима, као и услови да родитељи слободно време користе за прековремени-хонорарни рад, што утиче на

повећање економског стандарда породице, стручно усавршавање па и рекреацију.

Истраживања су показала да продужени - целодневни боравак деце у школи ствара осећај сигурности код родитеља док су на послу па су продуктивнији; смањено је изостајање с посла те и број повреда на раду и боловање радника; а то све утиче на лични и друштвени стандард, чему тежимо свакодневно. Нема сумње да добро осмишљене, испланиране, организоване и реализоване активности ученика и наставника су значајне и корисне за стицање нових, ширих знања неопходних за даље усавршавање, па и примену у пракси, животу и раду.

Пракса је показала да наставници и васпитачи, који су до сада били реализатори програма садржаја продуженог-целодневног боравка, нису довољно стручно припремљени за тај рад, "нарочито у области педагогије слободног времена, методике рада у боравку, психологије активног учења и социјалне психологије. Постојећи кадрови могли би бити успешнији ако би им се обезбедило допунско образовање из тих области." (Јанковић, Родић, 2002,163). То би се могло обезбедити у оквиру дошколавања, што је нарочито погодно за оне који студирају уз рад или пак у оквиру специјалистичких студија.

Будући да су материјалне могућности нашег друштва веома ограничене, да је друштво у транзицији и да је очигледно раслојавање, све то се премошћује истицањем моћника (богаташа) који се доказују оснивањем *приватнох школа* које нуде боље услове за рад, савременију организацију и већу мотивацију ученика и наставника.

У циљу парирања таквој пракси, у будућности би требало у савременој школи напустити полудневни рад и створити услове за продужени и целодневни живот и рад у школи (учење, дружење, одмарање, рекреацију, проширивање знања). Нема сумње да све то позитиво утиче на остваривање циљева и задатака васпитно-образовног рада. При том треба размишљати и о превазилажењу организације разредно-часовног система. Јер, нова технологија претпоставља флексибилну организацију с различитим облицима рада. Ту посебан значај има групни, индивидуални и индивидуализиарани рад, изборни и факултативни програми као и ваннаставне активности. Уколико мотивишемо ученике и наставнике, кроз те облике рада можемо развијати: такмичарски дух, жељу за бољим успехом и афирмацијом, већу радозналост и самостално истраживање проблема. Дакле, савремена школа треба да се темељи на диференција-

ција и индивидуализацији рада, те оспособљавању ученика како треба учити уз коришћење савремених средстава. Значи, савремени васпитно-образовни процес *треба да се заснива на развијању способности учења учења, истраживању, продубљивању и усвајању нових знања.* Да би то остварили значајна је сарадња наставника, ученика, родитеља, као и међусобно поштовање, разумевање, поверење, уважавање... Јер, знано је да *све школске, наставне и ваннаставне активности имају васпитно –образовну функцију*. Да би је наставник остварио, *нужно је да поседује стручна знања и вештине, креативне способности, смисао за комуникацију и решавање проблема, одговарајуће личне особине, те да је мотивисан за успешан васпитно-образовни рад.* За обављање савремених функција (планера, програмера, организатора, реализатора, координатора, иноватора) потребно је да има ауторитет. Ауторитет ће стећи својим стручним знањем, радом и односом према ученицима (васпитаницима), колегама и другим сарадницима, својим испољавањем, погледом на свет и целокупним деловањем у ужој и широј друштвној средини. *Прави ауторитет треба да се заснива на хуманом, демократском педагошком такту и односу. Да би га обезбедио наставник треба да сарађује са колегама, да размењује знања и искуства, те да се перманентно усавршава.* „ Да би се одговорило потребама новог века, истиче се као неопходна промена приступу образовању, постављање нових циљева и дефинисање смисла његове функције. Савремена проширена концепција образовања тежиште ставља не толико на усвајање знања колико на овладавање средствима сазнавања "(Марковић, Максимовић, 1997, 684). При том треба уважити могућности савремене технике и технологије, ставити је у функцију средства за стицање знања.

Дакле, битно је уважити друштвене, научне, техничко-технолошке промене, те децу већ у породици и школи оспособљавати за самообразовање, а у складу с тим формулисати нове циљеве васпитања и образовања. Јер, друштвени токови утичу на целокупни развој јединке и друштва. А знано је да свремено друштво стреми ка стваралаштву, проналазаштву, иновацијама и примени знања у пракси. Да би у томе били ефикасни, значајно је унапређивати образовање. "Образовање ће се прилагођавати индивидуалним потребама, чистиће се од екстензивних садржаја, непрекидно иновирати и стандардизовати. Оно ће обухватити готово све животне узрасте, а држава ће постати велика образовна кућа, стална образовна лабораторија" (Марковић, Максимовић,1997, 684). Значи, нужна је кон-

тинуирана сарадња и подршка државе на свим нивоима образовања у циљу иновирања васпитно-образовне делатности, обезбеђивања бољих услова за рад и постизања већег квалитета.

„Да би се на најбољи начин остварилe васпитне функције образовања, оно треба да се ослони на сазнајна интересовања деце за прави живот и социјалну и природну средину која их окружује, њихову радозналост, жеђ за сазнањем и потребе за стваралачким истраживањем. Такође њиме треба да се даље развијају сазнајни мотиви, као и критичност, поверење у сопствене могућности, склоност да се трага за више одговора на неко питање и да се ни један не прихвати док се не провери, спремност да се размењује искуство са другима, да се учи од њих итд. Све то треба да допринесе да се дете развија и еманципује као личност свесна себе и својих потенцијала, своје природне и друштвене средине, којима ће се прилагођавати без потчињавања, као и своје повезаности са појавама око себе и своје одговорности коју човек има за своје поступке. Једино тако га је могуће оспособити да проживи садржајан, осмишљен, конструктиван и плодотворан људски живот што је крајња сврха образовања“ (Каменов, 2002, 8). Дакле, боравећи у школи деца кроз комуникацију, активности, изражавање својих потенцијала и креативности, користећи предзнања и способности усавршавају знање и понашање. Тако афирмишу своје вредности и квалитет рада наставника. Све то се остварује захваљујући васпитно-образовној функцији школе.

Васпитно – образовна функција савремене наставе

Полазећи од сазнања да су у школама нагомилани бројни проблеми, свесни смо потребе да се о томе расправља на научним скуповима у циљу изналажења стратегија промена. Иако су се мењали: закон, наставни планови и програми, образовна технологија, у некој мери и организација рада, као и образовање наставника, очигледно је да то није довољно. Да би иновирали васпитно – образовни рад, нужно је применити педагошке концепције савремене наставе и учења, дакле нужно је увођење иновација у све сегменте програмске структуре, а пре свега у свим педагошким аспектима. Јер, сведоци смо да су бројне активности и садржаји задржани у програмима па су тиме оптерећени ученици, наставници, па и родитељи. Свесни смо да промене у школи – настави, у великој мери, зависе од степена развоја педагогије – педагошких дис-

циплина: дидактике, методологије, школске и породичне педагогије... као полазне основе. Да би „радили“ на осавремењивању наставе, нужно је имати у виду спремност наставника да прихвате нову организацију рада, начин оцењивања ученика, распоред рада, третман даровитих ученика и ученика са тешкоћама у развоју. При том, наравно, треба имати у виду и стручно усавршавање као и мотивацију за све што се мења. Уважавајући тврдњу да је „однос наставе и развоја ученика један од суштинских проблема науке о васпитању последњих година се све више поставља и издваја *идеја о настави* у функцији развоја, као суштински задатак савремене школе.“ (Ђорђевић, 1997, 57). У циљу развоја ученика, у настави се организују и реализују бројне активности, посебне мере и поступци, јер је настава усмерена на развој интелектуалних способности, стицања знања, вештина и навика, те мотивацију за истраживање и проширивање знања и решавање проблема за самостални рад ученика, веће умно напрезање као и активности које доприносе квалитетнијем усвајању знања и интензивирању мисаоних процеса. Дакле, „настава треба да буде усмерена не на запамћивање информација којима школе просто засипају ученике, већ на *активно* учествовање ученика у процесу преображавања информација путем самосталног мишљења, на формирање способности самосталне обраде знања, способности за самообразовање и самоваспитање. Основни задатак наставника је да у процесу наставе *обезбеде оптимално повољне услове за развој и формирање самосталног стваралачког мишљења као услова за развијајућу улогу наставе“* (Ђорђевић, 1997, 59.). Да би у томе био успешан, значајно је његово стручно знање, искуство, способност комуницирања, мотивација, као и активности ученика, те развој индивидуалних способности. У том циљу треба комбиновати примену бројних метода. „У савременој школи неопходно је истицати вредности и значај метода које *вишестрано утичу* на ученике и њихов развој. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивно знање преображава у активно и да се откривају и примењују *нова знања.* Оба ова услова испуњавају *проблемске методе* које усмеравају ученике на анализу стања постављањем проблема, издвајањем познатих података, формулисањем претпоставки, односно, евентуалним решавањем проблема“ (Ђорђевић, 1997, стр. 61.). Решавањем проблема ученици имају могућност да самостално уочавају и откривају везе и односе међу појавама, услове и начине комбиновања различитих средстава, метода и облика рада да би дошли до нових открића, знања и искуства, што ће применити у сличним животним ситуацијама.

Школа је недовољно ефикасна у подстицању интересовања за проблеме, развијању способности за увиђање веза и односа, те њихово решавање јер недовољно уважава индивидуалне могућности ученика. Знано је да познавање узрасних могућности и карактеристика ученика утиче на тежину и сложеност захтева – постављених задатака. Школа је дужна да кроз реализацију планова и програма васпитања и образовања утиче на развој друштвено пожељних, традиционално вредних особина и да спречи негативне особине, облике понашања и слично. Имајући у виду да је „наставни план и програм оквир у коме се крећу наставне активности, тај оквир није нипошто ригидан, он треба да буде најбољи путоказ и водич, али никако једносмјерни колосијек. Ако ће се у том оквиру остваривати предоминантно поучавање, а учење само маргинално, јасно је да никакав наставни план и програм не може одговорити изазовима 21. вијека“ (Сузић, 2005, стр. 155.). Данас је потребно имати у виду да друштвено – политичка превирања, разни сукоби, политички плурализам, економска криза и др. утичу на могућности утицаја школе и на развој личности. Да би што више утицали на превазилажење негативних облика понашања, *неопходно је променити и сажети садржаје образовања, наставницима омогућити стручно усавршавање у циљу праћења савремених достигнућа у науци, проширити системе мерења и вредновања, ефикасности рада ученика и наставника, те најбоље адекватно наградити и јавно подржати.* Да би се постигли жељени ефекти, било би потребно праћење примене нових метода, облика, средстава и активности у настави и ваннаставним активностима као и њихова анализа. То изискује одређена средства, а с обзиром да смо већ дуже време у економској кризи, углавном се одлажу све те активности. Ученици то из дана у дан све теже преживљавају и прихватају, па отуда и не изненађује све лошији квалитет знања, слабија мотивација за учењем, све чешћа употреба алкохола, дроге и сл. Да би онемогућили упражњавање порока, нужно је да друштво, школа и породица делују превентивно и јединствено. С обзиром да је наша школа примерена просечном и слабијем ученику, талентован је најчешће препуштен самом себи. На часовима класичне наставе он се досађује, а његове креативне способности се гасе. Међутим, настава са елементима креативности користи свима, а даровитим посебно, јер се они тада експонирају и афирмишу. Дакле, све ово указује на чињеницу да постојећа школа недовољно одговара потребама времена и нашег друштва. „У будућој школи тежиште ће бити на *самосталном* стицању знања што ће захтевати већу иницијативу и самосталан рад ученика. На процес

развоја мање ће се гледати са становишта преношења информација и формирање навика и вештина, а више ће се наглашавати *значај развоја у области процеса сазнавања, посебно интелектуалног развоја и развоја мишљења. Један од централних задатака постаће развој и поучавање мишљења, култивисање интелекта прожето проучавањем вредности"* (Ђорђевић, 1989, стр. 202.). Уколико се то постигне у пракси, биће створени услови за веће проналазаштво, креативност и бољу ефикасност васпитања и образовања. А све то ће се нужно одразити на бољи квалитет учења, рада, производње, а (самим тим) и напредак друштва у целини. Да ли је то оправдано очекивати у скорије време, питамо се поготово ако имамо у виду недавна разарања и уништавања добара ствараних деценијама.

Па ипак, треба бити оптимиста и уважити досадашња искуства и знања, залагати се за рад (учење, производњу и стваралаштво) како бисмо се изборили за светлију будућност. При том треба имати у виду да се у школи васпитавају и формирају ставови, вредности и норме као што се стварају и услови неопходни за интеграцију у друштвени живот (у породици, школи, са вршњацима и др.).

Литература

1. Богнар, Л. Матијевић, М. (2005): Дидактика, Школска књига, Загреб
2. Будимир – Нинковић Г. (2006): Слободно време ученика у продуженом/целодневном боравку, Зборник Продужени и целодневни боравак ученика у савременој основној школи, Педагошки факултет, Сомбор
3. Будимир – Нинковић Г. (2006): Савремена породица и школа, Учитељски факултет, Јагодина
4. Група аутора (1994): Аутономија личности и васпитања, ПДС, Београд
5. Дедић, Ђ. (1999): Моћ и границе васпитања пожељних особина личности, Педагогија, бр. 1-2, Београд
6. Ђорђевић, Ј. (1997): Настава и учење у савременој школи, Учитељски факултет, Београд
7. Јанковић, П. Родић, Р. (2007): Школска педагогија, Педагошки факултет, Сомбор
8. Каменов, Е. (2002): Предшколска педагогија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
9. Матијевић, М. (1988): Основна школа за садашњост и будућност, Педагошки рад, бр. 4, Загреб

10. Миљак, А. (1990): Одгојно - образовна функција педагошких установа, Педагошки рад, бр. 4, Загреб
11. Марковић, М. и Максимовић, И. (1997): Какав васпитач треба савременој предшколској установи, Настава и васпитање, бр. 5, Београд
12. Сузић, Н. (2005): Педагогија за 21. вијек, ТТ – Центар, Бањалука
13. Хавелка, Н. (2000): Ученик и наставник у образовном процесу, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

PhD Gordana Budimir-Ninković, professor
Faculty of Pedagogy
Jagodina

EDUCATIONAL.FUNCTION OF CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract: The paper analyzes important matters and the ways of teaching process and educatonal function realization of modern school. These functions are interdependant and inseparable. The essential components of today's school are considered as well as the basic subjects of educational work. It is pointed out that educational function is fulfilled through the teaching process and throughout school activities whereas success depends on man's, science and technology development as well as on educator, student, program, work conditions and motivation. The paper also points to important specifics of school educational function fulfillment.

The problem is observed through school work depending on its inside organization and society environment.

Key words: school, education, function, modernization.

Проф. др Адам Нинковић

Научни рад
UDK 37.034

ШКОЛА И МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ

Апстракт: *У раду се разматрају значајна питања и проблеми (не)остваривања моралног васпитања у школи, са посебним усмерењем на савремено стање у Србији. При том се указује на хуманизам и хуманистичко образовање као битну основу за морално васпитање. Наводе се битни чиниоци школског васпитно-образовног рада у целини, а посебно у моралном васпитању. На основу сазнања значајних педагога, филозофа, социолога и психолога – истичу се потребе, могућности и правци унапређивања моралног васпитања у школама у Србији.*

Кључне речи: *школа, морал, васпитање, хуманизам, стање, унапређивање.*

Савремена друштвена кретања (многе промене, сложени процеси, велики преокрети) изазвали су - током последњих неколико деценија - веома крупне новине у, такорећи, свим областима људског (друштвеног и индивидуалног) живота. То се догодило (и догађа) у светским размерама, а посебно у средње развијеним и неразвијеним земљама. Ове земље је снажно захватио процес свеопште социјалне и политичке модернизације, условљен многим и разноврсним друштвеним проблемима, сукобима и сл. највише на економском и политичком плану.

То се, међутим, нужно одразило (и непрекидно се одражава) и на друге области друштвеног живота (културу, васпитање, образовање, информисање, здравство, судство, управу, социјалну заштиту, одбрану и заштиту...). *Нас, у овом случају, посебно интересује област васпитања и образовања, и то првенствено оног које се системски (и систематично) обавља у најзначајнијим васпитно-образовним друштвеним институцијама, дакле, у школама. У тој области, усмерићемо се, највише, на морално васпитање. Отуда и главни наслов:* ***Школа и морално васпитање****.*

Хуманизам као најшира основа (школског) васпитно-образовног рада

Школа заснива и остварује своју делатност на бројним темељима (идеолошко-политичко-правним; материјално-техничко-технолошким; цивилизацијским, културним, педагошким…). При том остварује своје бројне функције (васпитну, образовну, културну…).

У оквирима васпитне функције су битне компоненте васпитања у целини, односно врсте васпитања (физичко, здравствено, интелектуално, морално, естетско, радно-техничко, еколо-шко…). *Кад је у питању морално васпитање, сматрамо да је његова најшира основа хуманизам.*

Хуманизам је веома широк и вишезначан појам. Историјски гледано, то је општа духовна оријентација усмерена на раскидање са схоластиком, теоцентризмом и сличним оријентацијама у средњем веку, са настојањем да се развија схватање човека у духу класичних вредности и традиција антике. Догађао се тај (такав) хуманизам у Европи у време ренесансе (XIV-XVI в).

Након ренесансе, током новијег доба, хуманизам се даље афирмисао у величању античког начела да је "човек мера свих ствари", и често застрањивао као антропоцентризам. Између тих крајности (теоцентризам и антропоцентризам) хуманизам се током историје (у теорији и пракси) испољавао веома различито у конкретним друштвима, у зависности од специфичних (економских, политичких, културних и др.), услова те је могуће говорити: *о религиозном (нпр. хришћанском) и атеистичком хуманизму; о апстрактном и конкретном хуманизму; о утопистичком и стварном хуманизму.*

Битно је да се хуманизам веже за људски живот, његове вредности и смисао, те да (као такав) прожима, такорећи, све значајније димензије живота. Већ и то указује на чињеницу да *истински хуманизам није унапред људима "дат" већ је "задат".* Он је основна животна вредност која се осваја или не осваја. Напросто, човек се рађа као биолошко а постаје (или не постаје) хумано биће. Задатак је друштва и индивидуе да учине све што се може да би се освојило што више хуманизма, битне вредности људског живота. На том плану, образовање и васпитање (поготово у школама) су незаменљив

фактор. Само истинским хуманизмом могу се правазилазити ограничења (и штетна дејства) идеологије, политике, технике и сличних појава које, својим једностраностима, угрожавају оно што је *свестрано, опште, људско, универзално,* оно што (мада увек на специфичан начин) важи за све људе и за сва времена, као вредност без које људи престају бити људи.

То уједно значи да је хуманизам нераскидив од одређених вредности и њихове повезаности, развијености и слично. Као такав, он је *духовна основа и васпитно-образовног рада*. Треба имати у виду поменуте и разне друге врсте хуманизма, током историје и данас. Али, за нашу тему је посебно значајно констатовати да су *основни садржаји васпитно-образовног рада научна сазнања, те да је посебно значајан "научни хуманизам".*

Синтагма "научни хуманизам" афирмисана је радом и залагањем светских експерата за васпитање и образовање под покровитељством Уједињених нација, конкретно УНЕСКА. Полазећи од науке као делатности у којој се увећавају и систематизују најзначајнија људска знања о целокупној стварности (природи, друштву, човеку), тј. о човеку и његовом свету (чији је и он сам творац, у одређеној мери), на једној страни, и од хуманизма као система универзалних и суштинских људских вредности, али и ангажовања за постизање тих вредности, на другој страни, експерти истичу: "Тражење новог образовања заснива се на научном и технолошком оспособљавању, једној од основних компоненти научног хуманизма.

Међутим, могли бисмо, такође, рећи да је то стварни хуманизам, пошто се сматра да научни хуманизам одбацује унапред створену субјективну или апстрактну идеју о човеку".[1]

За потпуније разумевање "научног хуманизма" потребно је имати на уму не само све димензије и значај науке (у свим областима људског живота, рада, и понашања), те и савремену улогу науке у веома актуелној светској научној - технолошкој револуцији - већ и садржај и обим појма хуманизам. А пошто је хуманизам најшира основа свих људских вредности, његов садржај је, примарно, у вредностима.

---

[1] Зборник **Учити за живот**, 1972, стр. 131-2.

Хуманизам и вредности

Вредности су, такође, општељудска (и логичка и историјска) категорија, што значи да имају веома широк обим и различито значење, које зависи од сужавања обима (у теоријском или историјском смислу).

Вредности, као уосталом и друге најопштије појмове, тешко је дефинисати само на један начин (номинално, реално, генетички, дескриптивно, оперативно). Зато је боље комбино-вати више начина у зависности од конкретних циљева и задатака поимања или истраживања. Од многих дефиниција, страних и наших аутора, споменућемо једну коју сматрамо веома вредном. "Вредности су релативно стабилне, опште и хијерархијски организоване карактеристике појединца (диспозиције) и група (елементи друштвене свести), формиране међусобним деловањем историјских, актуелносоцијалних и индивидуалних чинилаца, које због тако приписане пожељности, усмеравају понашање својих носилаца ка одређеним циљевима".[1]

Класификације вредности, такође, могу бити бројне и различите - у зависности од критерија класификовања, односно циља класификације. Велики број могућности класификовања вредности говори о њиховом присуству у свим сферама људског живота. Тако, рецимо, вредности можемо разврстати на:

- фундаменталне и инструменталне;
- појединачне, посебне, опште;
- ниже, средње, више;
- материјалне и духовне;
- хедонистичке, утилитарне, виталне, друштвене, моралне, естетске, сазнајне;
- индивидуалне, групне (класне, слојне, професионалне, националне), опште човечанске.

У читавом овом комплексу посебан значај има *хијерархија вредности.* Она прожима вредносне системе, односе, оријентације - целокупно свесно понашање. И утиче на доношење одлука и вршења конкретних радњи.

---

[1] Пантић, 1977, стр. 277.

Све ове (и многе друге) аксиолошке категорије, односно појмови, процеси, активности (циљеви, средства, начини) на које се оне односе, морају бити схваћене у динамичности, тј. у дијалектичком развоју друштва и личности. То поготово важи за омладину. И васпитно-образовни рад с њом.

Омладина, (млади, млада генерација) је популација према којој одрасли (зрели људи, старије генерације) имају веома сложен, променљив, и, уопште узевши, необичан (чак чудан) однос. Одрасли понекад изгледају веома беспомоћни када се суочавају са младима, па, чак, и недоследни. Некад се млади хвале као нека врста највеће наде за друштво, други пут се оцењују као злокобна, субверзивна популација. Не говори ли све то не само о потребама, него и изузетној деликатности разјашњавања значајних феномена на релацији: *вредности - омладина,* те и на релацијама *школа - омладина; васпитно-образовни рад - омладина; хуманизам - омладина; хуманистичко образовање - омладина...*

Хуманистичко образовање: трајна вредност и актуелна потреба

Повезивањем хуманизма и образовања настала је синтагма хуманистичко образовање. Она може бити схваћена, што се обима тиче, у ужем и ширем смислу. Међутим, значајнији су њени садржаји, значења, вредности, потребе, актуелности. За нашу тему, посебно су значајна питања вредности и актуелности хуманистичког образовања. Вредност и актуелност хуманистичког образовања данас не резултира само из суштинских тежњи прогресивног човечанства да ствара хумано друштво и личности, него и из неких значајнијих специфичности нашег времена. Основу тих специфичности чине *општа питања аутентичног постојања човека данас у ситуацији разних облика отуђења и угрожености, те помањкања слободе и других могућности за стваралачко и свестрано развијање способности, задовољавање потреба и остваривање истинског смисла људске егзистенције,* дакле постизања вредности живота.

Конкретније речено, питања хуманизма, а у том оквиру и хуманистичког образовања, имају своју вредност и актуелна су данас због следећих разлога:

1. Људско друштво је створило тако снажну технику да може, за врло кратко време, у помућености свести и савести, уништити не само себе већ и читаву своју цивилизацију, стварану и чу-

вану хиљадама година. Човек и све оно што је он створио стављени су под радикални знак питања у савременој ситуацији сложених међународних (међудржавних) односа.

2. Друштвена подела рада је толико развијена да човек у раду не може испољити све своје способности и задовољити потребе за стваралаштвом; његов рад је (у многим областима) сведен на вршење аутоматских покрета.

3. Атомизам, аутоматизам, униформност и сличне особине рада у обавезном радном времену указују на потребу и значај што целисходнијег "трошења" слободног времена ради испољавања стваралачких могућности човека и развој стваралачких способности.

4. Повећање материјалног богатства и стандарда живота уопште ствара могућност за бољи, срећнији, хуманији живот; али је то (истовремено) и опасност за падање под утицај "потрошачког менталитета", малограђанштине, лошег укуса у области културе, "јефтине" забаве, итд.

5. Масовним коришћењем техничких средстава (аутомобила, ТВ, компјутера и др.) ствара се читав низ – хуманистички гледано – штетних ефеката технике: робовање човека техничким средствима; угрожавање хуманих односа међу људима; губљење смисла за природне лепоте и вредности природе упште; помањкање смисла и укуса за истинске духовне вредности у животу човека; угрожавање човекове природне средине.

6. Бирократски, технократски и други нехумани односи у друштву као и сви облици манипулисања човеком као обичним предметом (у области рада и у његовом слободном времену) такође актуелизују проблематику хуманизма и значај хуманистичког образовања.

7. Питање смисла људског живота, и то живота човека као индивидуалног бића у данашњој ситуацији све сложенијих друштвених услова живљења, такође намеће своју хуманистичку актуелност.

8. Свеопшта криза духовности и вредности (нарочито моралних) те све јаче и распрострањеније испољавање неморала (корупције, крађе, пљачке, криминала разних врста...) све јаче угрожава хуманизам, морал и сличне вредности.

Потребно је да се све то има у виду при усавршавању васпитно-образовног система и рада. Нови систем и рад треба да буду утицајнији на формирање хумане личности: доброг стручњака у раду, активног учесника у друштвеном животу, те слободне, ства-

ралачке и свестране личности, која неће подлећи ни "идиотизмима професије", ни налетима лошег укуса у "масовној култури", ни празној доколици, пукој разбибризи у слободном времену и слично.

Образовање, пре свега, хуманистичко, треба да одигра пресудну улогу у развоју истинског хуманизма. Јер, само такав хуманизам омогућује данас човеку да се супротстави разним облицима дехуманизације који угрожавају његово достојанство, слободу, стваралаштво па и сам живот. Међу најопасније спадају тоталитарне идеологије, репресивне политике, поробљивачке технике… Најшири фронт борбе против њих је развој истинског хуманизма и морала, на основама савремене демократије.

Морал као језгро хуманизма

Мада се хуманизам испољава (или не испољава) у, такорећи, свим областима, облицима и начинима људског живота - хуманизам је највидљивији у области морала. У ствари, *морал је огледало хуманизма*, јер су у њему садржане најзначајније људске вредности. Тако гледано, *морал је језгро хуманизма*. Али, он није само то. Јер, морал је врло сложена и вишезначна друштвена појава; он је и *облик друштвене праксе*, и о*блик друштвене свести*, и *скуп друштвених норми и санкција*, и *скуп вредности* (друштвених и индивидуалних) и *средство социјализације личности*, итд. Надаље, морал има многе функције; пре осталих, ту су: *осмишљавање људског живота, оријентација у друштвеном систему вредности, интеграција друштва и личности и др.* Као такав, морал се испољава у више праваца, боље рећи, односа човека према нечему, а најпотпуније у односима: *човека према другом човеку, (према људима, људској заједници), према раду, према производима рада, према самоме себи...*

Морал као друштвено-историјска, структурална и развојна карактеристика човека условљен је многим факторима и зависи од традиционалних и савремених услова живота. Ти услови су, најчешће, у разним супротстављеностима. То изазива моралне дилеме, сукобе и слично. Читав комплекс тих околности резултира друштвеним и моралним противуречностима.

За нашу тему је посебно значајно хуманистичко морално васпитање у школама. Оно се одвија у веома специфичним условима, са - рекло би се - веома проблематичним ефектима. У циљу његовог усавршавања потребно је мењати и друштвене услове, и школски живот, и рад. Али, при том остају основна, трајна одређења

моралног васпитања у школи. Она се могу формулисати на више начина. Ево једног:

„1. Главни циљ моралног васпитања у школи треба да буде начелно морално расуђивање.

2. Главни метод моралног васпитања јесте подстицање когнитивног сукоба помоћу дискусија о моралним дилемама.

3. Права улога моралног васпитања јесте улога особе која олакшава, а не заговорника одређеног становишта.

4. Прави садржај моралног васпитања јесу хипотетичке моралне дилеме. Ова одређења не треба примењивати круто већ флексибилно, у зависности од узраста ученика и других услова васпитно-образовног рада."[1]

Педагогија и морал

За још потпуније и јасније схватање моралног васпитања у школи, потребно је имати у виду однос педагогије и морала.

Педагогија и морал су вишеструко и нераскидиво повезани. Најбројније и кључне њихове везе, односи, прожимања, условљавања, међузависности и др. су у васпитању.

Историјски гледано, васпитање и морал су старији од педагогије јер су се појавили, такорећи, када и човек као разумно биће. Разумом, првенствено, човек је - управљајући својим животом (активностима и укупним понашањем) - развијао и васпитање и морал. При том је, наравно, од великог значаја и утицаја био његов друштвени живот (од првобитних заједница до данашњег човечанства).

Затим, као што је из морала израсла (и с њим срасла) наука о њему - **етика** (чак до поистовећивања та два феномена и појмова о њима) - тако је из васпитања израсла (и с њим срасла) наука о њему - **педагогија**. Зато се и појмови васпитање и педагогија, често, поистовећују.

Пре него што се конституисала као наука (у XIX веку) педагогија се развијала у оквирима више разних облика друштвене свести и сазнања, а највише у оквирима, садржајима и сазнањима филозофије. У Европи, од софиста па преко Сократа, Платона, Аристотела, те даље кроз средњовековну и нововековну филозофију, као

[1] Миочиновић, 1989, стр. 370-379.

и теологију, уствари кроз укупну како духовну, тако и материјалну културу односно цивилизацију.

Тек током XIX века се почела изграђивати и учвршћавати целовита концепција сазнања о васпитању (изражена најсистематичније у делу немачког филозофа-педагога Ј. Ф. Хербарта) те се педагогија конституише као фундаментална наука о васпитању, посебна и (релативно) самостална.

А током XX века педагогија као наука се развила у веома разгранат систем педагошких наука и њихових веза (како међусобних, тако и са другим наукама изван педагогије). Тако данас постоје бројне педагошке науке или дисциплине, као и бројне педагогије.

Истовремено постоји однос педагогије и других наука.

За нашу тему је најзначајнији однос педагогије и филозофије и то у области морала. Проучавајући и објашњавајући васпитање у целини, педагогија је усмерена на све његове делове - саставне компоненте васпитања (физичко, интелектуално, морално, естетско, радно, техничко, политехничко, политичко-грађанско, верско...)

Истовремено, филозофија - проучавајући у објашњавајући свет у целини - усмерена је на све битне феномене људског света, људске стварности, а један од битних феномена је - морал. Фундаментална филозофска наука о њему је етика.

Зато се педагогија и филозофија сусрећу, прожимају, "сарађују" - кад је у питању морал - највише на подручју моралног васпитања и етичких сазнања о моралу у целини.

Од осталих наука за морал, морално васпитање и сл. велики значај имају социологија морала и психологија морала.

Развој педагогије и морала српског народа

Уз сво уважавање чињенице да је људски род један, те да је човечанство једно, јединствено – мора се имати у виду његова сложеност, мноштвеност; како у погледу структуре, тако и развијености. Наиме, у њему, као једном, постоји мноштво народа и њихових специфичних особености. У том мноштву је и српски народ, са својим (структурним и развојним; историјским и актуелним особеностима. Те особености су присутне и у областима педагогије и морала српског народа.

Педагогија и морал српског народа објашњавани су највише у делима значајних српских педагога о моралу, моралном васпитању; српском народу и његовом васпитању, моралу и слично.

Драгоцене (веома прегледне, систематизоване) податке о српским педагозима садржи врло свеже дело проф. др Николе Поткоњака **Именик српских педагога - Ко је ко у српској педагогији.**

Многи од њих су се бавили и моралом, моралним васпитањем и слично. Велики број њих су аутори педагошких дела (монографија, уџбеника, хрестоматија…) у којима се објашњава и морално васпитање уопште па и код српског народа, а нарочито у школама…

За тему **Школа и морално васпитање** веома инструктивни су уџбеници педагогије (намењени студентима – будућим просветним радницима). Навешћемо бар два у којима се школа и морално васпитање, уз остало, разматрају веома свестрано.

У тој свестраности посебна вредност је критика традиционалног објашњавања изградње савремене школе, њене концепције, организације и стила рада. „Наводимо неколико најбитнијих (текст у загради односи се на традиционалну школу):

1. **Управљање школом одоздо – потражњом** (управљање школом одозго – принудом).
2. **Слободан избор школе – програма, наставника – конкуренција** (наметнут модел школе – предодређеност похађања школе).
3. **Финансирање школе из буџета, чеком, ваучером, бодовима за школовање** (финансирање само из буџета).
4. **Дерегулација и самосталност школе** (оптерећеност бројним прописима).
5. **Диференцирани наставни програми и наставни рад** (исти наставни програм и наставни рад за све).
6. **Школа без присиле** (доминација присиле).
7. **Школа као радионица стваралаштва** (школа као училиште).
8. **Персонализовано васпитање и образовање и посебан „имиџ школе“** (безличност полазника и непрепознатљивост школе).
9. **Управљање водитељско-партиципацијско и демократско** (управљање шефовско-наређивачко и аутократско).
10. **Школа без неуспјеха** (школа у којој велик број не успије).

У савременој школи организованој на поставкама квалитетне школе значајно се мијењају и особине наставника и његове функције. Ради илустрације наводимо само неколико таквих обиљежја наставника у квалитетној школи (у загради су обиљежја наставника у традиционалној школи):

1. **наставник говори „ми“** (говори „ја“),
2. **усмјерава, подстиче и води ученике** (тјера на рад),
3. **саветује и одаје признања** (наређује и критикује),
4. **подржава и хвали** (пријети и кажњава),
5. **покушава бити занимљив и забаван** (крут је и досадан),
6. **доживљава истинско уважавање и наклоност** (тежи да изазове страхопоштовање),
7. **наставник је сигуран, дослиједан и стабилан** (колебљив, недослиједан и несигуран).“[1] У другом, такође свежем уџбенику педагогије, уз све остало, веома зналачки је обрађено морално васпитање, нарочито у школи. Истакнуто је „пет основних карактеристика морала:

- морал је изразито људска категорија – појавио се и постоји само у људском друштву;
- морал се развијао и усавршавао у историјској смени генерација;
- у антагонистичким условима и морал има антагонистички карактер;
- постоје релативно трајне општељудске (генеричке) моралне вредности које повезују људе различитих епоха, географских простора, социјалних структура и идеолошких схватања;
- постоји општељудски морал, као јединствене хумане људске заједнице.“[2]
- Затим је констатовано да се јасно „могу разликовати три концепта моралног васпитања:
- затворени лични морал,
- колективистички морал и
- отворени лични морал.“[3]

Пошто је објашњен сваки од ових концепата, закључено је да је смисао и сврха моралног васпитања „развијање моралне свести код човека, односно усвајање моралних вредности, развијање и усвајање осећања дужности, развијање воље за прилагођавање свог понашања тим вредностима и коначно, деловање у складу са тим вредностима. Зато морално васпитање садржи когнитивне, афективне и психо-моторичке аспекте.“[47]

---

[1] Бранковић – Илић, 2006, стр. 176.
[2] Круљ – Качапор – Кулић, 2001, стр. 107-8.
[3] Круљ – Качапор – Кулић, 2001, стр. 107-8.
[4] Круљ – Качапор – Кулић, 2001, стр. 107-8.

Даље су објашњени: циљ и задаци моралног васпитања; принципи моралног васпитања…

Међу педагозима који су окренути будућем васпитању, образовању и слично је веома запажен проф. др Ненад Сузић. У обимном делу **Педагогија за XXI век** он разматра и **Методику васпитног рада у области етике и морала**. Пошто је објаснио морал (првенствено као вредност) и значајне теорије о моралном формирању, посебно је разјаснио релацију: социјализација – морал, да би затим изложио **Методичка питања моралног васпитања** (у школи). Кључни став је да *морално васпитање треба да буде наставни предмет*. „Заговорници тезе да у школе треба увести наставни предмет морално васпитање наводили су крупне разлоге као што су: криза морала, морална дезоријентисаност младих, морално посрнуће нације и слично. Имплицитна поставка заговорника ове тезе је да се морал може и мора „улити“ у главу младих, да га је потребно милом или силом „инсталирати“ у главе ученика. Ово је, наравно, било погрешно јер је познато да се морал не може адекватно усвојити без активне прераде субјекта који усваја моралне норме. Осим тога, моралне норме се граде и активно конструишу, а не само усвајају. Само активно усвојене вриједности постају саставни дио дјететовог вриједностног свијета, постају његово власништво и својственост.“[18]

Од филозофа (наших – српских, светски угледних) истичу се Михаило Марковић и Светозар Стојановић. Марковићево обимно дело има, сасвим јасно изражену **етичку компоненту**. О моралу је експлицитно писао у радовима: **Основе морала и етике**, **Метод етичке теорије**, **Етика, наука и друштвени развој**, **Етички основи популационе политике**, **Морална питања патриотизма, рата и мира**, **Морални интегритет личности**. Већ и наслови указују на то да су у овим радовима сазнања значајна и за морално васпитање уопште, те и српског народа у целини, поготово у школама… Слично је и са радовима Светозара Стојановића, поготово његовим капиталним делом **Савремена мета-етика**.

Од наших социолога, за нашу тему (и шире) незаобилазно је обимно дело Радомира Лукића **Социологија морала**.

А кад је у питању баш морал у школском животу и раду, истичу се радови социолога Милана Недељковића. Од бројних његових књига и мањих радова о нашој теми, најексплицитнији рад је

---

[1] Сузић, 2005, ст. 553.

Школа као чинилац морала у актуелним друштвеним условима. Ево неколико значајних констатација из тог рада:

„Морал је веома важан, сложен и актуелан друштвени феномен чије истраживање има не само теоријски него и практичан значај, посебно у васпитању и образовању…

Школа је најорганизованија васпитно-образовна институција... Као непосредни чинилац морала, школа има задатак, прво, да систематизује и прошири морално искуство ученика које они стичу изван ње, и, друго, да организује свој рад тако да остварује морално васпитање ученика као веома значајног дела васпитања уопште…“[19]

Коначно, за развој (усавршавање) морала уопште а нарочито моралног васпитања у школама, неопходна су и сазнања психологије морала. Бројни су психолози (страни и наши) развили ту дисциплину. Од наших истучу се: Никола Рот, Бошко Поповић, Љиљана Миочиновић...

Користећи научна, стручна и остала сазнања о моралу, моралном васпитању и др. наше школе могу квалитетније организовати и остваривати свој укупан рад те и морално васпитање. У вези с тим су веома значајни и програми усавршавања запослених у образовању које припрема Завод за унапређивање образовања и васпитања а одобрава („озакоњује“) Министарство просвете. У циљу усавршавања области о којој је реч, за школску 2008/9. годину припремио сам програм **Савремена етика и морално васпитање у нижим разредима основних школа у Србији**...

Школа и морално васпитање су све чешћа тема теоријских расправа и емпиријских истраживања. Према једном таквом истраживању, на вишем нивоу (уствари друштвено прихватљивији) је морал сеоске него градске деце у основним школама у Србији. Податак говори много! На забрињавајући начин! А шта ли је тек са моралом средњошколаца?!

Све у свему, школа и морално васпитање су у много чему значајни, актуелни, ургентни за истраживање и усавршавање.

Литература

1. Андрић, И. (2000): **Знакови поред пута**, „Политика“ – „Народна књига“, Београд
2. Бакић, В. (1910): **Српско родољубље и отачаствољубље,** Државна штампарија Краљевине Србије

---

[1] Недељковић, 1977, стр. 184.

3. Бранковић, Д. – Илић, М. (2006): **Основи педагогије**, „Comesgrafika“, Бањалука
4. Будимир-Нинковић, Г. (2004): **Вредносне оријентације младих и одраслих**, Учитељски факултет у Јагодини
5. Ђорђевић, Ј. (1996): **Морално васпитање - Теорија и пракса**, Нови Сад
6. Зборник (1995): **Моралност и друштвена криза**, Институт за педагошка истраживања, Београд
7. Зборник (1975): **Учити за живот**, УНЕСКО – „Стручна штампа“, Београд
8. Круљ, Р. – Качапор, С. – Кулић, Р. (2001): **Педагогија**, „Свет књиге“, Београд
9. Лукић, Р. (1982): **Социологија морала**, „Научна књига“, Београд
10. Марковић, М. (1994): **Изабрана дела**, „Просветни преглед“, Београд
11. Миочиновић, Љ. (1989): **Морално васпитање: Когнитивно-развојно схватање**, „Настава и васпитање“, бр. 4/1989, Београд
12. Миочиновић, Љ. (2004): **Морални развој и морално васпитање**, „Институт за педагошка истраживања“, Београд
13. Недељковић, М. (1997): **Време промена и образовање**, Учитељски факултет у Јагодини
14. Нинковић, А. (1978): **Хуманистичка димензија реформе образовања**, „Гледишта“, бр. 11-12/1978, Београд
15. Нинковић, А. (2000): **Српска етика – Теоријска одређења и развојни токови**, Учитељски факултет, зборник бр. 5/2000, Јагодина
16. Нинковић, А. (2005): **Опште друштвене вредности и правила понашања**, „Књижевна задруга“, зборник бр. 7-8/2005, Бањалука
17. Нинковић, А. (1999): **Школа, идеологија, политика**, „Педагогија“, бр. 3/1999, Београд
18. Пантић, Д. (1977): **Вредности и идеолошке оријентације друштвених слојева**, у књизи **Друштвени слојеви и друштвена свест**, Институт друштвених наука, Београд
19. Поткоњак, Н. (2000): **Педагогија XX века и њени задаци у XXI веку**, „Педагогија“, бр. 3-4/2000, Београд
20. Сузић, Н. (2005): **Педагогија за XXI век**, ТТ центар, Бањалука
21. Пешић, В. (1974): **Морално васпитање у школама Србије, 1830-1878**, Београд

PhD Adam Ninković, professor

SCHOOL AND ETHICAL EDUCATION

Abstract: The paper considers important issues and problems of ethical education realization particulary the current situation in Serbia. It points to humanity and human education as an essential basis for ethical education. Important factors of educational work are given, especially in ethical education. According to important pedagogues, philosophers, sociologists and pshichologists cognition there is a need of ethical education promotin in Serbian schools.

Key words: school, ethic, education, humanity, condition, promotion.

Проф. др Бранка Ковачевић
Филозофски факултет, Источно Сарајево

Научни рад
UDK 37.034

МОРАЛНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *У првом дијелу рада аутор анализира процес формирања моралне личности и наглашава да морално понашање и дјеловање представља основни циљ процеса формирања моралне личности. Морални развој ученика у савременој школи представља сложен и суптилан процес. Мјесто и улога савремене школе у моралном развоју ученика представљена је из угла наставе.*

У другом дијелу рада су представљени добијени резултати експерименталног истраживања утицаја модела савремене наставе књижевности на критичко и самостално морално расуђивање ученика. Анализом добијених резултата истраживања утврдили смо да у савременој настави књижевности остварује успјешније критичко и самостално морално расуђивање ученика него у традиционалној настави књижевности.

Кључне ријечи: *морални развој, холистички приступ, савремена школа, настава, критичко и самостално морално расуђивање ученика*

1. Уводне напомене

Свијет у коме живимо означен је као свијет промјена и динамичних процјена, трансформација у свим сферама друштва. Традиционална школа је одвојена од живота и не омогућава пуно учешће ученика у животу друштвене заједнице. При томе, не смијемо занамарити негативне аспекте педагошке манипулације, односно педагошко насиље, произвољност и индоктринацију. Филозофи упозоравају да педагошка манипулација може лако постати чинилац поробљавања, онеспособљавања у догматизму преточене трајне инфатилизације људи. Ученици се не васпитавају да би се лакше контролисали или да би се лакше излазило на крај са њима, већ да би постали пуноправни чланови друштва, достојни поштовања и способни да поштују.

Савремени педагози и психолози наглашавају да се морално понаша и дјелује само она личност чија моралност функционише као

цјелина. Компоненте моралности (стицање моралних знања, формирање моралних увјерења и морално понашање и дјеловање) представљају интегралну цјелину и издвајање било које компоненте из процеса формирања моралне личности онемогућава схватање личности и њеног моралног интегритета. Врло је важно истаћи да међу компонентама моралности постоји логичка и функционална повезаност и узајамно дјеловање. Резултати истраживања на нашим просторима су показали да су код неких ученика основношколског узраста «израженије компоненте моралности што није изузетак, због тога што се таква појава манифестује и код неких других особина личности« (Бранковић, 2001, стр. 49). Према холистичком схватању морално понашање и дјеловање представља основни циљ процеса формирања моралне личности. Тешко да је могуће без холистичког схватања свих компоненти моралности формирати морално аутономну личност као крајњи домет сваке личности у области персоналне моралности.

Школа представља много повољнији социјални оквир за морални развој него породична средина. У школи ученик успоставља контакте са више људи, стиче равноправне пријатеље и мора да се доказује. Већи степен непристрасности и објективности у школи дјелује подстицајно на развој ученика. Поставља се питања да ли школа користи те предности? Налази истраживања показују да је у садашњој школи доминирају традиционални облици и методе рада. Присутна је и појава да на ријетким часовима гдје наставници подстичу дискусију и изражавање властитог мишљења влада активност неколицине ученика, док су остали ученици и даље пасивни.

Евидентно је да на токове и исходе процеса формирања моралне личности утичу бројни фактори, чији смјер и интензитет није теоријски проучен и емпиријски истражен. Проблематика тока процеса моралног формирања личности у центру је интересовања педагога и психолога.

2. Процес формирања моралне личности

Представници холистичког схватања процеса формирања моралне личности посебно указују на проблем односа и релација између појединих компоненти моралности. Они сматрају да проблем односа и релација између појединих компоненти моралности није довољно теоријски осмишљен нити емпиријски истражен. Педагози

често о појединим компонентама пишу као о посебним педагошким процесима. У прилог томе иду и емпиријска истраживања која су углавном усмјерена на когнитивну или афективну компоненту моралности. Истраживања о моралном понашању и дјеловању су занемарена. Међутим, не треба предвидјети чињеницу да морално понашање и дјеловање чини суштину, циљ и исход процеса формирања моралне личности.

Морално понашање и дјеловање према схватању присталица холистичког приступа манифестује се као исказ моралних навика и позитивних особина воље и карактера. Моралним навикама се придаје значење «азбуке» моралног понашања. «Процес формирања моралних навика не остварује се само «честим понављањем радње» и познавањем друштвено прихватљивих норми већ и цјелином карактеристика личности» (Бранковић, 2001, стр. 49). Изграђивање досљедности у процесу формирања моралних навика представља посебан значај. Једино особе које су «изложене« јединственом постављању моралних захтјева могу формирати досљедност. Моралне навике нису аутоматизоване радње и оне зависе не само од вјежбања, већ и од нивоа моралне свијести. Осим тога на формирање моралних навика утичу друштвене норме, али и одређене карактеристике личности. Посебно се истиче утицај воље на процес формирања моралних навика. У моралним дилемама евидентан утицај има воља. Такође за извршавање изабраних моралних поступака неопходни су посебни вољни напори. Педагози према ријечима Бранковића сматрају «да се кроз вољу изражавају друге битне особине личности као што су: усмјереност ка циљу, подузетност, смјелост, одлучност, активност, храброст, пожртвованост, борбеност, упорност, самосталност неколебљивост, самоодрицање, самодисциплинованост и др.« (Бранковић, 2001, стр.50). Анте Вукасовић (1977) наглашава да ученик треба да влада својим поступцима. Према Петанчићу (1968) само «човјек, који влада самим собом, стварно је одгојен, јер посједује образовану (формирану) вољу, срце и руке; онај који није само образован и изображен него и одгојен влада собом; он је свој властити господар и ужива аутономију своје личности; он је истински слободан» (Петанчић, 1968, стр. 80). Слаба воља за Аркина има два начела: прво «има још времена» и друго- «па и онако нећу успјети». Због тога Вукасовић сматра «да младе треба активирати, постићи да се прихвате посла и да вјерују у своје снаге, да сваки дан пред себе поставе реалне задатке и да се држе

ријечи да ће их савјесно остварити» (Вукасовић, 1977, стр. 133). За младе ово представља изванредну школу јачања воље.

Морално понашање и дјеловање сигурно је израз и особина карактера. У одређењу карактера налази се склоп личности са најбитнијим својствима као што су морални ставови, снага воље, сталност и стабилност, чврстина одређене личности. Вукасовић закључује да је најбоље средство за обликовање карактера и за јачање и обликовање воље јест савладавање тешкоћа у раду, учењу, животу.

Афективна компонета моралности утиче на процес моралног понашања и дјеловања. «Морална увјерења представљају највишу тачку моралне афективности» (Бранковић, 2001, стр. 50). Емпиријска истраживања су показала да морална увјерења подстичу (мотивациона компонента) или инхибирају поступке моралног понашања и дјеловања. Морална увјерења се формирају према законитостима формирања емоционалних особина личности. Морална знања нису само научена, већ код личности изазивају унутрашњи активан однос према тим знањима. «То је оно својство личности које настаје када се морална знања (научени морални појмови) формирају у унутрашњи активан став и однос према тим знањима. Или, морална увјерења настају тада када личност морална знања прихвати као властите ставове и она му постану покретачка снага за морално понашање и дјеловање» (Бранковић-Илић, 2003, стр. 44). Код моралних увјерења наглашена је персонална димензија (лична увјерења). Процес формирања моралних увјерења одвија се најчешће према законитостима формирања ставова. Према схватању неких педагога морална увјерења се формирају поступцима самоформирања. Резултати новијих истраживања показују да је за формирање моралних увјерења битно морално обликовање и његовање моралних чувстава (човјеково доживљавање сопственог односа према моралним поступцима, моралним нормама, моралном понашању и дјеловању). «При обликовању моралних чувстава пријеко су потребни вриједни примјери, узори родитеља, наставника, угледних особа, а исто тако примјери из умјетничке књижевности, повијести, животописа познатих особа...» (Вукасовић, 1977, стр. 126). Вукасовић посебно наглашава да се морална чувства могу више ослањати на такве добре примјере у животу и књижевности. Уколико на васпитаника дјелује већи број узора из непосредне околине већа је могућност да се чувства снажније, потпуније и лакше обликују. «Формирање позитивних моралних чувстава увијек је повезано с потискивањем супротних, негативних; обликујући чувство симпатије, потискујемо

осјећај антипатије, обликујући осјећај другарства и пријатељства, потискујемо чувства негативног односа према другим људима, обликујући осјећај за заједницу, постискујемо индивидуалистичку себичност, обликујући чувство савјесности, потискујемо склоност према несавјесним поступцима, обликујући осјећај дужности и одговорности, потискујемо угодно осјећање у самовољном схваћању слободе, обликујући љубав према домовини, потискујемо позитиван однос према њезиним непријатељима, обликујући правилан однос према раду, потискујемо лијеност и уживање у лијености, обликујући осјећај задовољства у раду, потискујемо осјећај незадовољства и терета итд.» (Вукасовић, 1977, стр. 126-127). Морална чувства испољавају се кроз позитивне или негативне односе према моралним увјерењима. «Можемо рећи да морална чувства уздижу и оплемењују и «чим се једном чувства срца и савјест добро развију, она ће сама од себе знати, да диктирају све деликатности, које су потребне у владању» (Вукасовић, 1977, стр. 127). Због тога морална увјерења имају покретачку и мотивациону снагу за морално понашање. Наставник код ученика не може формирати морална увјерења «држањем моралних предавања» без обзира да ли су она квалитетна. Моралним увјерењима изражавају се најбитнија својства моралног интегритета и моралне аутономије личности. Бранковић упозорава да педагози често заборављају да морална увјерења према смјеру могу бити позитивна и негативна. Само личност која вјерује у одређене норме може формирати позитивна увјерења према тим нормама. Ако личност не вјерује у норме, формира се негативно увјерење које детерминише и активност личности према тим нормама.

Холистичким приступом не изражава се подвојеност моралних сазнања и не пренаглашава се њихова вриједност. Овим приступом се жели процијенити утицај моралних сазнања на формирање моралне личности. «Процес стицања моралних знања одвија се према «општим гносеолошким законитостима али и уз специфичности које су детерминисане специфичним садржајима и свом сложеношћу формирања личности» (Бранковић, 2000, стр. 21). Анализом педагошке литературе установљено је да се процес стицања моралних сазнања често одређује као процес формирања моралне свијести. Ипак «не спорећи да формирање моралне свијести јесте саставни дио стицања моралних знања та два процеса се не могу поистовјећивати» (Бранковић, 2000, стр. 22). Морална знања стичемо на основу интелектуалних активности. Међутим, процес стицања моралних знања не може се поистовјетити са интелек-

туалним васпитањем. Између процеса стицања моралних знања и интелактуалног васпитања постоје сличности и разлике. Разлике су детерминисане «природом моралних садржаја, утицајем различитих фактора, метода, облика и поступака» (Бранковић, 2000, стр. 22). Постојање битних разлика у вредновању исхода моралног и интелектуалног васпитања не смије се занемарити.

Са садржинског аспекта Драго Бранковић (2001) сматра да је могуће разликовати неколико битних елемената моралних сазнања. То су: а) упознавање и формирање моралних појмова; б) стицање основних знања о моралним нормама, моралном суђењу, моралним санкцијама и моралној савјести; в) упознавање система моралних вриједности, г) стицање основних знања о особинама личности (праведност, хуманост, искреност, поштење, љубазност и др.), д) упознавање односа према заједници (праведност, искреност, хуманост, поштење, љубазност и др.), ђ) упознавање односа према домовини (оданост, вјерност, пожртвованост и др.); е) упознавање односа према раду (свјесност, пожртвованост, устрајност, упорност, марљивост и др) и ж) упознавање односа према себи (амбициозност, достојанственост, спремност на самооодрицање, адекватност снага и др.). Анализа садржинских елемената моралних сазнања указала је на сложеност процеса стицања моралних сазнања. Морално сазнање заснива се на разуму. Неопходно је да процес стицања моралних сазнања тече постепено зависно од интелектуалних способности и искуства васпитаника и да има јасно утврђен циљ. Потребно је створити услове да васпитаник стекне што већи квантум моралних знања. Не смије се занемарити чињеница да висок ниво моралних знања није гаранција моралног понашања и дјеловања личности.

Концепција нашег школског система заговара стицање моралних знања у свим предметима и на свим нивоима образовања. Ипак, не постоје наставни предмети (осим неких факултета) чији би главни задатак био стицање моралних знања. Драго Бранковић је идентификовао овај проблем као организационо-педагошки. Поред овог идентификовани су и други проблеми: специфични поступци примјене поучавања, учења и самоучења. Наведени проблеми утичу на стицање моралног знања. Никола Рот (1968) указује да први облик учења моралне свијести јесте учење помоћу класичног условљавања, којег сматра најнижим обликом учења. По Роту постоје и сложенији облици условљавања (асоцјативно условљавање, секундарно условљавање, опсервационо или супституционално условљавање), учење по моделу, учење идентификацијом, учење имитацијом

и учење улога. «Педагошки аспекти стицања моралних знања не могу се (што је до сада био случај) сводити само на идентификацију облика учења већ они обухватају и неке друге педагошке аспекте као што су: избор адекватних садржаја, поступака, метода и облика моралног васпитања» (Бранковић, 2000, стр. 22). Бранковић упозорава на неопходност опсежних теоријских разрада и практичних провјера посебних метода и поступака примјерених специфичним облицима и садржајима стицања моралне свијести и моралног понашања и дјеловања.

Налази тангентних истраживања указују на сложеност процеса моралног формирања личности као једног од најсуптилнијих педагошких процеса којег је оправдано и методолошки могуће истраживати. Досадашњи резултати експерименталних истраживања тешко да се могу упоређивати. Разлоге налазимо у различитим операционалистичким дефиницијама моралног става, моралног суђења и моралног понашања. Изузетак представљају истраживања и резултати у којима су примјењиване исте операционалистичке дефиниције и исте или побољшане методе Пијажеа и Виготског. Већина аутора, која су се бавила моралном проблематиком, у једном се слаже: није могуће да се у моралном развоју оде даље од моралне аутономије. Под моралном аутономијом ученика подразумијевамо релативно досљедно испољавање личности постојаних особина и изграђеног селф-концепта која аутономно и непристрасно морално расуђује, успјешно суди у моралним ситуацијама, те посједује развијене способности емпатичног реаговања и алтруистичног дјеловања уклопљене у уравнотежену и јединствену цјелину-интегрисану личност.

3. Мјесто и улога савремене школе у моралном развоју ученика

Традиционална школа није занемаривала процес формирања моралне личности ученика. Моралном развоју ученика прилазило се са аспекта концепција којој је традиционална школа припадала. «Полазећи од интелектуалистичке основе, која је иначе доминирала традиционалном школом, сматрало се да ће се остварити систем вредности, као што су поштење, праведност, част и др., зато што их излаже наставник у виду добро припремљених предавања, као што је случај са правилима из граматике или аритметике» (Ђорђевић, 2002,

стр. 58). Поставља се питање: како треба гледати на васпитне могућности образовног процеса (наставе), а што не објашњава традиционално кориштен појам настава васпитног карактера. За Јована Ђорђевића овакав прилаз је у суштини погрешан, без обзира на богату дидактичку традицију. Свака настава васпитава на одређен начин и у одређеном смјеру.

Вујчић је пошао од претпоставке да је школа једнако заинтересована за развој «логике осјећања» као и за развој «логике мишљења». Функције школе Вујчић је представио табеларно укрштавањем њених усмјерења и подручја дјеловања.

Табеларни приказ бр. 1.
Функција школе-усмјереност х подручје

Усмјереност	Подручје	
	Мишљења	Осјећања
Садржај	a. поучавање: памћење факата и процедура	b. трансфер одређених вриједности и ставова; прилагођавање даним нормама
Процес	c. откривање: развој «проблем-солвинг» стратегије под минималним вођењем	d. потицање према моралној аутономији

(према Вујчић,1981, стр. 63)

У условима када је настава усмјерена само на преношење садржаја, чињеница и генерализација о природи и друштву учење се темљи на одређеним «притисцима». Циљ је омогућити усклађивање ставова ученика са садржајима који се уче. Међутим, настава је усмјерена према процесима развоја личности (селф-концепт, емпатија, алтруизам, морално понашање...). Постоје разлике између процеса учења усмјереног на усвајање садржаја и процеса учења усмјереног на развој личности. Бигс сматра да «усмјереност према садржајима има негативне посљедице и за развој «логике мишљења» и за «развој логике осјећања». Настава искључиво усмјерена на усвајање садржаја утиче на ученике да се конформирају са унапријед постављеним нормама понашања. Вујчић указује на мишљење Бигса да је такво школовање плодна основа за развој конформистичког модела понашања, јер он и произилази из конформистичког модела одгајања, при чему потицање према моралној аутономији пред-

ставља иновацију на подручју «логике осјећања» (моралног развоја). Категорија потицање према моралној аутономији по Бигсу дефинише се као процесуални модел учења и одгоја (процес модел). За Вујчића Бигс не даје ништа ново, већ покушава сумирати достигнућа из савремене психологије. Бигс, као и Колберг, у процесу учења и развоја личности неоправдано одваја садржаје учења од психолошких процеса развоја и функционисања личности.

Према Пијажеу, морални развој се своди прије свега на одређено сређивање афективног живота и то зато што он има своју властиту логику развоја. «Морални развој тече спорије од когнитивног, а један од разлога томе може се тражити у претјераној интелектуалистичкој оријентацији школе» (Вујчић, 1981, стр. 64). Многи научници истичу да је интелектуалистичка оријентација посљедица друштвене ситуације усмјерена према стварима, а не према људима.

Роедерс (2003) поставља питање: Како школа може да стимулише ученикове вјештине и да «ученицима помогне да превазиђу своје социјалне инхибиције и страхове, а да истовремено оснаже самопоуздање и осећај одговорности?» (Роедерс, 2003, стр. 39). Пред наставнике поставља се најважнији задатак структуирати наставу и образовање на такав начин да ученици нису усмерени искључиво на стицање стручног знања и вјештина, него, исто тако, и на развој личности ученика (креативност, самоповерење, самопоштовање), као и на развој социјалних компетенција.

Ненад Сузић истиче да «би школа подржала морални развој дјетета, нужно је да се развија способност употребе и разумијевања културних правила, културних потреба, очекивања и значења у свим сферама компетенција: у когнитивним, емоционалним, социјалним и радно-акционим компетенцијама» (Сузић, 2005, стр. 117). Школа пружа велики број могућности за јачање моралне димензије когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција. Због тога, Сузић предлаже универзалне моделе-радионице за когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције.

Основни принципи понашања појединца према Драгољубу Крнети (2006) могу и требају се примијенити на понашање ученика у наставном процесу. Стога је неопходно да школа омогући појединцу већу слободу избора и подузимање различитих активности. Од ученика као појединца касније можемо очекивати израженију иницијативу у рјешавању важних питања у личном и друштвеном животу. Промјене у васпитно-образовном процесу подразумијевају промјену

положаја ученика у наставном раду. То доприноси оспособљавању ученика «за дјелотворније учење, тј. за учење које подстиче складан развој личности» (Крнета, 2006, стр. 26). Исти аутор поставља питање да ли учење оријентисано на ефекат у довољној мјери задовољава потребе савременог човјека или је у образовању нужно више уводити моделе оријентисане на развој? За нас је посебно интересантно питање да ли се измјењена улога појединца у друштву може реализовати старим методама организације учења или је потребно трагати за новим моделима учења (учење са другим особама изван школе, тј. из уже и шире социјалне средине). Истраживања су показала да у свакодневним школским дешавањима доминирају облици учења које карактерише индивидуализам и такмичење. Тешко да се у атмосфери индивидуализма и такмичења могу развити социјалне компетенције ученика. Бигс (Biggs) процес учења одређује као борилачки процес саме личности с новим животним ситуацијама. Фокус учења није дакле, на «структури дисциплине» на чему је дјелимично инсистирао Брунер, већ на потенцијалима ученика, а посебно на развоју адекватних појмова о себи. Ученик у таквим ситуацијама стиче увјерење да је он одговоран за све што му се догађа. «Ситуације учења могу се планирати и организовати тако да ученицима омогуће да разјасне и побољшају своје међуљудске односе, да пробуде своје разумевање задатака, проблема и пројеката у оквиру којих треба да дође до сарадње, као и да постигну задовољство што су допринијели заједничким активностима» (Ђорђевић, 1996, стр. 203). Ученицима треба препустити могућност да «сами откривају, да сами сагледају, узрочно-посљедичне везе међу појавама, како кроз индивидуални, тако и кроз групни рад» (Роедерс, 2003, стр. 18). Због тога, «у сваком случају потребни су свеукупни напори друштва, појединаца, породице, културних установа, цркве, друштвених организација итд., како би се извршила морална реконструкција и морално изграђивање појединаца, као и самог друштва» (Стојановић, 2001, стр. 175). Задатак наставе је да научним основама, систематски, организовано и плански утиче на свестранији развој личности. Посебно издвајамо задатак наставе усмјерен на подстицање рационалих размишљања код ученика која покрећу критичку свијест о питањима и проблемима морала. Ученици би били усмјерени на стицање искустава како би се апстрактна начела могла примењивати у конкретним и реалним условима и околностима. Осим тога, неопходно је истаћи да је «појединац недељива целина која има одређена знања, која осећа, која је активна, реализује људске односе и тако формира своју личност. Морална основа у пси-

хичком животу се не изграђује независно од других процеса већ у јединству са њима, као што се ни морал појединца не манифестује у понашању које обухвата једино моралне аспекте» (Ђорђевић, 2003, стр. 60). Ученике не можемо спојити у једно одјељење и очекивати да се деси социјална интеракција. Социјалне интеракције се у одређеној мјери морају унапријед структуирати.

Сузић (2005) указује да «школа може развити пожељну интеракцију која ће ублажити или санирати ране хендикепе у моралном формирању дјетета». У моралном развоју ученика важну улогу имају интелектуалне, вољне и емоционалне особине ученика, степен мотивисаности те утицаји у школи и ван ње. Савремени психолози наглашавају да је на овом нивоу трансформације за адолесцента битно вријеме «овде и сада» где се суочава са императивом друштва да одрасте, достигне зрелост, прилагоди се општем систему вредности, усвоји норме уобичајеног понашања, да их обогати оним особитостима које одликују морални живот одраслих. У суштини млади људи морају да доживе преображај савјести дјетета у савјест одраслог што је основна одлика моралног зрења. Позитивни помаци у моралном развоју ученика остварив су једино у условима уједначеног и складног дјеловања свих васпитних утицаја у школи и изван ње.

Горе наведено упућује на закључак да остваривање позитивних ефеката у формирању моралног развоја ученика претпоставља савремену школу у којој ће се: 1) подстицати критичко размишљање и независно понашање ученика; 2) оспособљавати ученици за процењивање, упоређивање и испуњавање обавеза без конфликата; 3) оспособљавати ученици за разумијевање социјалних односа; 4) развијати код ученика интерперсоналне вјештине (позитивно понашање према другима, активно учешће у активностима, пружање подршке другима); 5) развијати код ученика морално одговорно понашање (поштовање правила); 6) развијати код ученика морална независност; 7) оспособљавати ученици за контролу властитог понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама); 8) оспособљавати ученици за социјалну кооперативност; 9) оспособљавати ученици за асертивне социјалне вјештине (иницирање комуникације, преузимање вођства у активности).

Имајући у виду наведено, пошли смо од претпоставке да би, с обзиром на значај моралног развоја ученика, било сврсисходно представити добијене резултате истраживања утицаја модела савре-

мене наставе књижевности на критичко и самостално морално расуђивање ученика.

4.Методологија истраживања

Циљ експерименталног истраживања[1] био је да се помоћу планираног експеримента са паралелним групама утврде ефекти утицаја модела савремене наставе књижевности на способност критичког и самосталног моралног расуђивања ученика.

Опис независне варијабле-експериментални програм модела савремене наставе (интерактивна настава књижевности). Модел интерактивне наставе књижевности састојао се из четири етапе: фаза припреме, фаза реализације, фаза презентације и фаза евалуације. Настојали смо да у у све четири етапе модела интерактивне наставе књижевности уградимо сљедеће постулате: стварање пожељне социоемоционалне климе и подстицање сарадње у одјељењу, преношење наставниковог ентузијазма и виталности на ученике, подстицање самосталности и креативности код ученика, подстицање иницијативе и когнитивне радозналости код ученика, подстицање констуктивне полемике између наставника и ученика, а посебно између ученика, поштовање јединственог карактера ученика, толерисање друкчијих мишљења, убјеђења, приступа и друкчије националне, вјерске и културне особености.

Садржај експерименталног програма обухватао је четири теме. За сваку тему била је уврштена обрада одређених наставних јединица из књижевности. Циљ експерименталног програма био је да код ученика подстиче и развија способност критичког и самосталног моралног расуђивања.

У сљедећој табели смо представили садржај експерименталног програма.

[1] Експеримент је реализован школске 2006./2007. године у току првог полугодишта. Ради се о ширем истраживању које је реализовано за потребе израде докторске дисертације «Утицај интерактивне наставе на формирање моралне аутономије ученика завршних разреда основне школе».

Програмски садржај (тема-наставна јединица)	*Процеси и исходи реализације садржаја усмјерених на формирање моралне аутономије ученика*
1. Колико су друштвене норме сагласне са начелом правде? *(Љубомир Ненадовић «Писма из Италије»)* 2. Постоје ли људи који све добијају на превару? *(Прота Матеја Ненадовић «Мемоари»)* 3. Да ли се треба супростављати притисцима нашег окружења? *(Петар Петровић Његош «Горски вијенац»)* 4. Поштује ли се личност и достојанство сваког људског бића? *(Иван Мажуранић «Смрт Смаил-аге Ченгића»)*	1. 1.Развијање критичког и самосталног моралног расуђивања ученика (да ученик испољава сензибилитет за основне људске и естетске вриједности, критички анализира и провјерава: • поступке у складу са начелом правде у одређеном историјском тренутку, • поштовање личности и достојанства сваког људског бића и • прихватање једнакости људских права)

Зависна варијабла- критичко и самостално расуђивање о моралној исправности (ослањање на сопствена морална мјерила): 1) супростављање притисцима социјалног окружења (актуелна друштвена дешавања, 2) критичка анализа важећих друштвених норми и њихова сагласност са начелом правде и 3) поштовање личности и достојанства сваког људског бића и прихватање једнакости људских права.

Узорак у нашем истраживању има карактеристике групног и пригодног узорка. Чини га укупно 250 ученика, од чега 125 у експерименталној и 125 ученика у контролној групи[1]. Одабрали смо одјељења деветог разреда која се у успјеху и владању нису посебно истицала ни у позитивном ни у негативном смислу с циљем њиховог

[1] У основној школи «Свети Сава» одабрано је по једно експериментално и једно контролно одјељење. Основна школа «Пале» има девет деветих одјељења и имали смо могућност да одаберемо по три контролна и три експериментална одјељења.

уједначавања[1]. За ученике деветих разреда опредијелили смо се из сљедећих разлога:

- адолесценција је схваћена и као период промјена и као период консолидације (Coleman&Hendry, 1996). За овај период су везане бројне промјене: физички раст и развој, интелектуални развој, социјални развој (животни простор се шири и диференцира, повећава се број улога које су адолесцентима доступне, постоји могућност активног експериментисања са различитим улогама), емоционални развој (повећање аутономије у односу на родитеље, тражење емоционалних извора ван породице), што утиче и на промјену слике о себи.
- истраживања психолога (Стојиљковић) показују да је на адолесцентном узрасту широко присутно и уобичајено конвенционално расуђивање, а постконвенционални начин расуђивања доступан је прије свега појединцима високо развијених интелектуалних способности. Налази моралних студија указују на чињеницу да су ученици деветих разреда достигли релативну стабилност у моралном развоју.
- педагози и психолози указују да се ученици деветих разреда налазе на крају обавезног школовања, па је могуће сагледати утицај дотадашњег васпитно-образовног рада на њихов развој.

Наставници-експериментатори били су истог пола, образовног нивоа, приближне старосне доби и година радног искуства.

У нашем истраживању кориштене су сљедеће методе: експериментална метода, метода емпиријског-неексперименталног истраживања и метода теоријске анализе и синтезе.

Полазимо од претпоставке да се савременим моделом наставе књижевности постиже успјешније критичко и самостално морално расуђивање ученика него у традиционалној настави књижевности.

За провјеру ове хипотезе анализирали смо инструментариј за испитивање критичког и самосталног расуђивања ученика о моралној исправности (ослањање на сопствена морална мјерила). Инструментариј се састојао из три приче. Испод сваке приче дате су субскале које мјере: 1) супростављање притисцима социјалног окру-

[1] Експерименталне и контролне групе приближно су уједначене (аритметичке средине незнатно се разликују, разлике нису статистички значајне) према полу, успјеху, мотивацији, искрености, самосталности.

жења (актуелна друштвена дешавања); 2) критичка анализа важећих друштвених норми и њихова сагласност са начелом правде и 3) поштовање личности и достојанства сваког људског бића и прихватање једнакости људских права. Припремљена листа тврдњи након сваке приче дала је испитаницима могућност да изразе степен слагања или неслагања са сваком тврдњом (петостепена скала- «потпуно се слажем» (5), «углавном се слажем» (4), «неодлучан сам» (3), «углавном се не слажем« (2) и «уопште се не слажем» (1). У позитивно формулисаним ставкама за одговор «потпуно се слажем» испитаник је добијао 5 бодова, а на негативно формулисаним ставкама 1 бод. Испитаник је за одговор «сасвим се не слажем» на позитивним тврдњама добијао 1 бод, а на негативно формулисаним тврдњама 5 бодова.

Резултати критичког и самосталног расуђивања ученика у инцијалном испитивању представљени су табеларно.

Табела бр. 2

Морално расуђивање ученика у инцијалном испитивању

група	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	P
Е	112	43,16	11,77	1,11	1,337	0,184
К	112	41,26	9,18	0,87		

Из добијених резултата видимо да разлика између средњих вриједности експерименталне и контролне групе није значајна, добијени t-омјер (1,337) није статистички значајан ни на једном нивоу поузданости, односно није значајан на нивоу 0,05 (1,337<1,96), нити на нивоу 0,01 (1,337<2,58).

Увођењем експерименталног фактора у експерименталну групу дошло је до промјена.

Табела бр. 3

Морално расуђивање ученика у финалном испитивању

група	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	P
Е	112	47,36	7,96	0,75	4,493	,000
К	112	42,46	8,09	0,76		

На основу података из табеле можемо закључити да су ученици експерименталне групе остварили у укупним резултатима финалног испитивања критичког и самосталног моралног расуђивања ученика о моралној исправности аритметичку средину за 4,9 бода већу од истог параметра контролне групе. Разлика је статистички значајна на оба нивоа поузданости, односно значајана је на нивоу 0,05 (4,493>1,96) и на нивоу 0,01 (4,493>2,58) у корист експерименталне групе. Статистички показатељи указују да можемо тврдити са вјероватноћом од 99% према ризику од 1% да се интерактивном наставом књижевности постиже успјешније критичко и самостално морално расуђивање ученика.

У табели бр. 4. представљени су укупни резултати ученика експерименталне и контролне групе на инцијалном и финалном испитивању.

Табела бр. 4

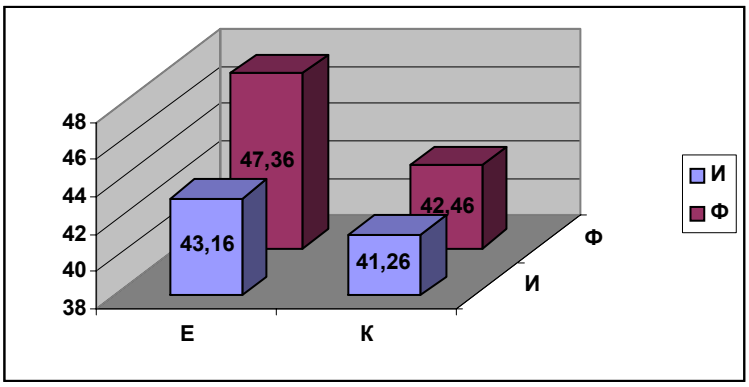
Укупни резултати ученика експерименталне и контролне групе у инцијалном и финалном испитивању

Морално расуђивање

група	и с	број ученика	аритметичка средина	стандардна девијација	стандардна грешка	t	P
Е	И	112	43,16	11,77	1,11	4,612	0,000
	Ф	112	47.36	7,96	0,75		
К	И	112	41,26	9,18	0,87	1,121	0,265
	Ф	112	42,96	8,09	0,76		

Графички приказ бр. 1.

Морално расуђивање



Евидентан је утицај експерименталног програма на критичко и самостално морално расуђивање ученика о моралној исправности. Испитаници експерименталне групе значајно су напредовали у поређењу са сопственим резултатима на почетку експеримента. Разлика између њихових аритметичких средина остварених прије и послије почетка експеримента износи 4,2. Добијени t-омјер статистички је значајан на нивоу поузданости 0,05 (4,612>1,96), односно на нивоу 0,01 (4,612>2,58). У контролној групи дошло је до одређеног помака, међутим разлика између средњих вриједности добијених у почетном и завршном испитивању 1,7 није статистички значајна ни на једном нивоу поузданости; t-омјер (1,121) није статистички значајан ни на једном нивоу поузданости, односно није значајан на нивоу 0,05 (1,121<1,96), нити је значајан на нивоу 0,01 (1,121<2,58).

Евидентно је да традиционална настава спречава критичност, намеће ученику одређене активности, па чак и инсистира на неким за ученике бесмисленим активностима. Све то утиче на спутавање самосталног и критичког расуђивања ученика. Добијени резултати иду у прилог истраживању Ранке Пеашиновић (1976) која је утврдила зависност између педагошке функције наставника (програмирање, праћење, усмјеравање и вредновање) и моралног развоја ученика (познавање моралних појмова, морално расуђивање и морално понашање). Утицај систематског васпитног дјеловања наставника има велику улогу у моралном изграђивању личности ученика. Морални развој личности ће бити убрзан ако ученик добије адекватну помоћ не само наставника, већ и шире друштвене средине. Формирању самосталног и критичког расуђивања доприноси мисаона активизација ученика, стављање ученика у позицију да открива, истражује. Посебан значај има равноправан однос између наставника и ученика.

Педагози и психолози указују на неопходност могућности ученика да самостално и слободно износи своје ставове и увјерења. Крутецкиј (1962) је установио да су етички разговори били најефикаснији када се успјевало да се изазове максимална активност ученика и побуде њихове дубоке емоције. Томе посебно доприноси анализа животних чињеница и примјера које нуде литература, филмови. Урошевић (1967) указује на постојање опасности да се апсолитизује етичко у умјетности. То води у дидактизам и досадно моралисање или јевтину пропаганду, а умјетничко дјело лишава умјетничких својстава. Са друге стране апсолутизовањем естетског и

лишавањем умјетничког дјела елемента, човјек се као предмет умјетничког обликовања дехуманизује и своди на биолошо биће. У таквим условима међусобни односи се лишавају друштвеног карактера. »Зар ученик мора да буде посебно стручан, да би критички размишљао и са становишта свога доживљаја и логике тог доживљаја бранио свој критички суд на пример, о занимљивости фабуле неког дела, о лепоти пејсажа у њему, о убедљивости поступака ликова, итд.?! Тачно је да се притом може радити и о различитим равноправним ставовима и судовима (између ученика међусобно и између ученика и наставника), али и о грешкама, поједностављивањима, недостацима...у ставовима и судовима, у њиховој аргументацији» (Првуловић, 2001, стр. 181). Мирослав Првуловић сматра да овакве грешке и недостаци никако не могу бити педагошки непожељни, јер је наставник ту да доказаним поступком или питањима наведе ученике на њихову спознају. Може се очекивати да оваква методичка оријентисаност води ка иницирању и развоју критичког мишљења код ученика.

5. Закључак

Морални развој ученика у савременој школи представља сложен и суптилан процес. Опште је прихваћено схватање да школа може ојачати, или са мање или више успјеха ослабити, оно што је већ започето у породици и социјалној средини.

Анализом добијених резултата истраживања утврдили смо да у савременој настави књижевности остварује успјешније критичко и самостално морално расуђивање ученика него у традиционалној настави књижевности. Претпостављамо да савремена настава пружа ученицима могућност да самостално бирају своје понашање на основу више преложених варијанти. Наставници омогућавају ученицима слободан самосталан морални избор и помажу им да дођу до рјешења које је у складу са његовим развојним могућностима. Ученици су подстакнути да размотре моралне импликације сопствених одлука и поступака.

Књижевност је подручје на коме се траже и налазе идеје и узори, али и подручје на коме се објективизирају плодови сопственог размишљања, предвиђања и утицања. Велики број адолесцената у књижевном стваралаштву тражи путеве моралног сазнања, увјерења и моралног понашања и дјеловања. Методичари наставе књижев-

ности упозоравају да када је ријеч о коришћењу књижевног дела у моралном васпитању неопходно имати у виду и склоност неке основношколске дјеце да личности из књижевних дела карактеришу као добре и лоше. У настави се тај манир често потхрањује, па се такве класификације праве и онда када је могуће (с обзиром на природу наставних садржаја и моћи ученика) изнијансирано доживљавање књижевних ликова. Педагошка пракса показује да оданост, пожртвованост, правденост и друге моралне особине изнијете у естетском облику изазивају дубоке одјеке и непосредније дјелују на развој моралних осјећања, особина, убјеђења и ставова него знање стечено у научним дисциплинама или преко примјера.

Савремена школа је само један од чинилаца који може утицати на морални развој личности ученика. Сматрамо да је за формирање личности, постојаних особина и изграђеног идентитета, неопходно јединствено адекватно дјеловање породице, школе, вршњака, уже и шире друштвене средине.

6. Литература

1. Biggs,J.B. (1976). *Schooling and moral Development.* In Piaget, Psychology and Education.
2. Бранковић, Д. (2000). *Педагошки аспекти формирања моралне личности.* Наша Школа бр. 3-4, стр. 19-33.
3. Бранковић, Д. и Илић, М. (2003). *Основи педагогије.* Бања Лука.
4. Бранковић, Д. (2001). *Холистички приступ формирању моралне личности.* Наша школа бр. 1-2, стр. 44-55.
5. Виготски, Л.С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд.
6. Вујичић, В. (1981). *Протурјечности у моралном одгоју.* Загреб: Школска књига.
7. Вукасовић, А. (1977). *Морални одгој.* Загреб: СНЛ.
8. Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Garz, D., Oser, F. Und Althof, W. (1999). *Moralishes Urteil und Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
10. Ђорђевић, Ј. (2002). *Морално васпитање- теорија и пракса.* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
11. Kohlberg, L.& Mayer R. (1981). *Development as the aim of educatin. Harvard Educational Review* 42.
12. Колберг, Л. (1986). *Дете као филозоф морала*, У књизи: *Процес социјализације код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Коцић, Љ. (1981). *Педагошки експеримент-карактеристике и могућности*. Београд: Просвета.
14. Ковачевић, Б. (2007). *Утицај интерактивне наставе на формирање моралне аутономије ученика завршних разреда основне шко*ле, Наша школа бр. 3-4, стр. 5-20
15. Крнета, Д. (2006). Интерактивно учење и настава. Бања Лука: ФПДН.

16. Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности.* Београд: Креативни центар.
17. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
18. Nucci L. (1989). *Moral Development and Character Education.* A Dialogue (125-143). Berkley, CA: McCutchan.
19. Nucci L. (2001). *Education in the Moral Domain*, England: Cambridge University Press.
20. Oser F. und Althof W. (1997). *Moralische Selbbstbestimmung-Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereich*, Klett-Cotta, Stuttgart.
21. Пеашиновић, Р. (1976). *Педагошка функција наставника у моралном развоју ученика.* Београд: Просвета.
22. Петанчић,М. (1968). *Индустријска педагогија*, Београд: Раднички универзитет «Нови Београд»
23. Поповић, Б. (1988). *Једно холистичко виђење моралности и моралног васпитања. У зборнику бр. 21* (стр. 105-114). Београд: ИПИ.
24. Првуловић,М. (2001). Критичко мишљење ученика у званичној методици наставе књижевности. Настава и васпитање бр.2, стр.173-175.
25. Роедерс, Р. (2003). *Интерактивна настава-Динамика ефикасног учења и наставе.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
26. Рот, Н. (1968): *Формирање моралне свести.* Настава и васпитање бр. 3, стр. 303-316.
27. Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек.* Бања Лука: Teacher Training Centre.
28. Урошевић, М. (1954). *Из историје уметности*. Београд: Знање

PhD Branka Kovačević
Faculty of Philosophy
Eastern Sarajevo

ETHICAL PUPILS' DEVELOPMENT IN CONTEMPORARY SCHOOL

Apstract: In the first part of the paper the author analyzes a process of ethical personality forming and he points out that ethical behaviour and acting represent a basic aim of a process of ethical personality forming. Ethical pupils' development in contemporary school represents a complex and sensitive process. The place and the role of contemporary school in ethical pupils' development is presented from the teaching process point of view.

In the second part of the paper the author presents the results of the experimental research about the influence of modern literature teaching on pupils'critical and independant ethical judgement. The results analysis have shown that modern literature teaching realizes more successful pupils'critical and independant ethical judgement than traditional literature teaching.

Key words: ethical development, holistic approach, contemporary school, teaching, critical and independant ethical pupils'judgement.

Проф. др Крстивоје Шпијуновић,
Учитељски факултет у Ужицу

Научни рад
UDK 37.013.75

ШКОЛА И ДАРОВИТИ УЧЕНИЦИ

Апстракт: *У овом раду се указује на потребу да се у савременој и школи будућности више пажње посвети даровитим ученицима. Аутор полази од чињенице да ће образовање и индивидуални квалитети појединца у једном друштву у будућности бити главни адут сваке нације и државе и главни конкурентски фактор у светској економији и подели светске моћи. Школа која претендује да задовољи потребе друштва на овом плану треба да се суочи са два изазова: први, да укупни потенцијал даровитости подигне на виши ниво; други, да се посебно ангажује у раду са најдаровитијим ученицима, односно елитом међу даровитим. Да би се на те изазове одговорило, потребна је целовита реформа школе, пажљива селекција, квалитетно и функционално образовање, стварање оптималних услова за рад и мотивисаност наставника да сложене задатке у раду са даровитим ученицима остваре на најбољи могући начин.*

Кључне речи*: школа, даровити ученици, људски ресурси, наставник.*

Стални технолошки напредак и појава и развитак информатичког друштва указују да након индустријске и научно-технолошке улазимо, односно да смо већ ушли у интелектуалну револуцију, односно револуцију професије у којој, како каже Ж. Делор (1998: 78), све више до изражаја долази неопипљива димензија рада и улога индивидуалних и друштвених способности. У том контексту ће образовање и индивидуални квалитети појединаца у једном друштву, односно људски ресурси, у будућности бити главни адут сваке нације и државе и главни конкурентски фактор у светској економији и подели светске моћи. Они који у томе буду успешнији биће успешнији и у свим сферама људске делатности, јер су људски ресурси, за разлику од економских, финансијских и других, неограничени, као што су неограничени и креативни потенцијали сваког појединца.

Образовање, из тих разлога, постаје све важнији чинилац и покретач друштвеног и привредног развоја сваке земље, а 21. век се с правом означава као *век знања*. Према томе, основни предуслов за развој друштва у будућности, односно за развој *друштва заснованог*

на знању, биће образовани, даровити, креативни и флексибилни људи спремни да те своје потенцијале ставе у функцију, обогаћују, усавршавају и негују током читавог живота. И то није ништа ново. Образовање је увек служило стицању знања и увек се, мање или више, сматрало фактором развоја, а реформе образовних система одувек су ишле за тим да се образовни потенцијал једног друштва стави у функцију његовог развоја. Ни расправе о даровитим ученицима и улози школе у њиховом препознавању, подстицању и развоју свакако нису нове. Није ново ни питање да ли смо задовољни резултатима које школа остварује на овом плану.

Ново је то што су друштвене потребе за даровитим појединцима све веће, а значај и улога школе у том процесу је још увек магловита и није јасно дефинисана. С тога се школа у овом тренутку налази пред историјском одговорношћу, да својим плановима и програмима, организацијом рада и методама које користи у раду припреми што већи део генерације, а посебно онај део који можемо сматрати даровитим, за беспоштедну интелектуалну конкуренцију, која ће се сваким даном испољавати у све заоштренијем виду. У том контексту М. Ратковић (1997: 9) с правом говори о педагогији људских ресурса и потреби да више пажње почнемо поклањати даровитим и стваралаштву наклоњеним ученицима. Ново је и то што више не можемо дозволити игнорисање својих највећих потенцијала, игнорисање својих даровитих чланова, не можемо се само вербално залагати за промену односа према даровитим ученицима, већ морамо предузети конкретне кораке да се стање на овом плану суштински мења, а све садашње и будуће реформе школе и образовања морају се кретати у правцу наглашавања значаја рада са даровитим ученицима. Више се, дакле, не поставља питање да ли треба радити са даровитим ученицима, већ питање на који начин радити са њима, шта учинити да тај рад буде ефикасан и како га стално унапређивати.

Међутим, решавање овог проблема није тако једноставно како би то на први поглед могло изгледати, а додатне тешкоће произилазе и из чињенице да на овом плану још увек има различитих теоријских концепција и много терминолошких нејасноћа.

Тако, илустрације ради, Терман даровитост повезује са високим коефицијентом интелигенције, Гилфорд са креативношћу, Рензули, својом концепцијом три прстена, даровитост види у пресеку натпросечне способности, посвећености задатку и креативности, Таненбаум сматра да за даровитост није довољан само евидентан потенцијал којим неки појединац располаже, већ је потребно и ви-

соко постигнуће и значајан учинак у некој од области људске делатности, Гање своју концепцију даровитости гради на разликовању појма *даровитост* од појма *таленат,* а Стернберг се залаже за мултидимензионалну концепцију даровитости.

Бавећи се проблемима даровитости и талентованости D. George (2004: 14) истиче да су даровити ученици они ученици који показују потенцијал за изузетну успешност у многим различитим подручјима деловања, а талентовани они ученици који показују потенцијал за изузетну успешност у једном подручју деловања. „Даровита и талентована деца“, сматра D. George, „су они ученици чији је рад барем на највишем нивоу или изнад нивоа који се сматра уобичајеним за одговарајуће школско раздобље, а чије су способности тако добро развијене или су толико испред својих вршњака да им школа мора осигурати додатна искуства учења којима ће се развијати, повећавати или проширивати идентификоване способности“ (2004: 129–130).

Израз даровитост E. Winner користи за описивање деце с три нетипична обележја: превремена развијеност, инсистирање да раде по свом и жар за савладавањем (2005: 2–3).

Анализирајући различита схватања даровитости С. Максић истиче да је то најопштији појам који се одређује на различите начине: „као својство личности – специфичан склоп карактеристика међу којима су најважније високе интелектуалне способности, креативност, повољно мишљење о себи, поседовање извесних особина личности, висока мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности; као понашање – активност чији је крајњи продукт изузетно, еминентно постигнуће; и као постигнуће – производ који је значајан за ствараоца и његово окружење“ (2006: 13).

Даровитост се у нашим условима обично везује за академску даровитост. Запостављају се деца потенцијално даровита у спорту, музици, глуми и слично. Тиме се велики део ученичке популације оставља изван подручја адекватне педагошке подршке. На ту опасност указује и Н. Поткоњак (1981) бавећи се педагошким аспектима стваралаштва.

Ако се томе дода чињеница да се израз *даровити ученици* често поистовећује или замењује изразима као што су *способни, изузетни, талентовани, потенцијално даровити, великог потенцијала, креативни, генијални, интелигентни* и тако даље, онда постаје јасно зашто на овом плану има толико проблема и у теоријском смислу и у непосредној васпитно-образовној пракси.

Отуда и није чудо што је сам појам *даровитост* у теоријском смислу врло неодређен и тешко га је дефинисати. Проблем је утолико сложенији што има различито значење за различите људе и различите средине.

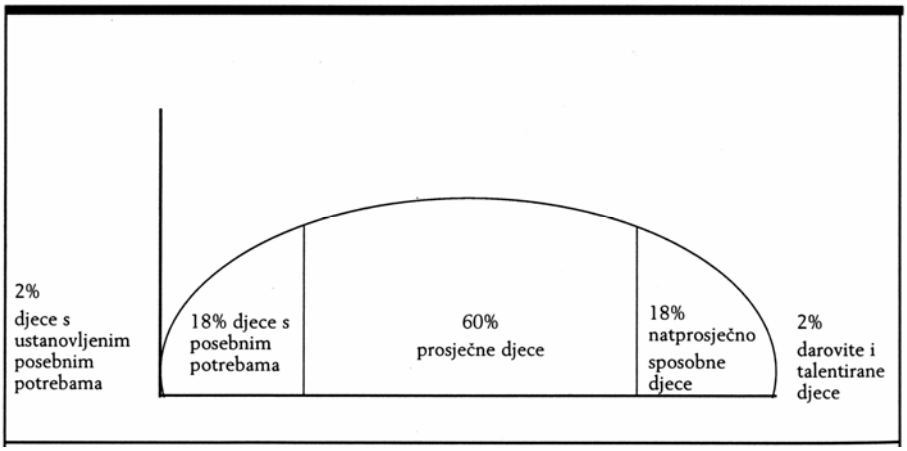
Питање дефинисања даровите деце није уопште неважно јер од прихваћене дефиниције даровитости зависи и начин препознавања даровите деце и однос школе према тој деци, односно стратегија рада са њима.

Чињеница је да даровитост готово увек са собом повлачи висок ниво интелигенције, што у обрнутом смеру и није тако изражено. Међутим, у овом раду не желимо да отварамо расправу о односу између даровитости, интелигенције, стваралаштва, критичности и тако даље.

Нећемо расправљати ни о тезама да ли је даровитост и у којој мери урођена особина, колико средина, односно родитељи на раном узрасту стимулишу даровитост и слично.

Присутна су и неслагања и око тога колико даровите деце има у једној популацији. Та неслагања су и разумљива с обзиром на чињеницу да различити аутори узимају у обзир различите критеријуме за идентификацију даровите деце. Илустративна је у том погледу крива способности коју је дао D. George (Слика 1) из које се види да у једној популацији има чак 20% натпросечно способне, талентоване и даровите деце.

Слика 1: *Стандардна дистрибуцијска крива способности* (George 2004: 132)



Слични резултати добијени су и у једном истраживању у Енглеској 1973. године. Тада је E. Ogilvie је идентификовао 3 посто деце која су вишеструко даровита за све предмете и 36 посто деце која имају посебне или специфичне таленте (према: George: 2004: 14).

Тестирајући децу батеријом тестова у једном поправном дому S. Harvey i J. Steeley (1984) су открили 18 посто даровите деце (према: George: 2004: 16).

Наведени резултати уливају оптимизам мада су донекле у супротности са укорењеним мишљењем да даровите деце има свега око 3%.

Дакле, проблем даровитих ученика у школи је веома комплексно педагошко, односно друштвено (културно, политичко, економско, социолошко) питање.

На који начин се то питање у свету данас практично решава? Јединственог одговора на ово питање нема.

Бавећи се школама за таленте Н. Трнавац (2004: 474) истиче да постоје две врсте ових школа: школе које врше селекцију на основу високих школских постигнућа деце и њихових разноврсних и општих способности и школе за посебне таленте, као што су уметничке, музичке, балетске и слично.

Када је у питању Србија онда са сигурношћу можемо рећи да декларативна опредељења о потреби рада са даровитим ученицима не недостају. Међутим, сигурно је и то да наша школа, посматрано у целини, даровитим ученицима не посвећује пажњу коју они заслужују, да постојећи облици рада са даровитом ученицима у нашој школи дају минималне резултате, односно да је рад у нашој школи у највећој мери усмерен ка просечним ученицима.

Отуда се, с правом, могу поставити питања:

- колико се у нашој школи изгуби и упросечи ученика који имају изразито висок ниво даровитости и колика је то укупна штета у времену у коме живимо;
- колико су високи стандарди према даровитим ученицима у нашим школама и да ли су они усаглашени са њиховим индивидуалним могућностима;
- колико су секције, слободне активности, додатна настава, акцелерација, обогаћивање програма, менторски рад и слични поступци којима су обухваћени даровити ученици у нашој школи довољни за афирмацију даровите популације;

- да ли за даровите ученике треба обезбедити убрзано напредовање или само од њих захтевати да садржаје усвајају на вишем нивоу од просечних ученика;
- да ли даровите ученике треба у зависности од способности груписати у посебна одељења или не;
- да ли је довољно да реформишемо само школу или морамо реформисати и начин образовања и стицања знања и након завршене школе, односно у ваншколским условима;
- колико су наши наставници оспособљени за рад са даровитим ученицима;
- колико Србија издваја средстава намењених раду са даровитим ученицима? Да ли је то довољно и да ли то можда не сведочи и о пажњи коју посвећујемо овом проблему и тако даље.

Једном речју, поставља се питање да ли је држава Србија тако усмерена, а наша школа тако конципирана да може одговорити изазовима које светски трендови и односи према даровитим ученицима намећу, као и питање шта учинити да будемо спремни да се у те трендове укључимо.

У односу према даровитим ученицима и организацији рада са њима, као што се види, има доста непознатог, неистраженог, недефинисаног и то не само у школи већ и изван ње.

Шта дакле чинити?

Крајње је време да се усвоји једна нова филозофија и методологија организације рада са даровитим и креативним ученицима у школи. Без тога нема промена у образовању нити се може очекивати интензивнији и динамичнији друштвени развој. При томе, посвећивање пажње даровитим ученицима не сме бити узгредни, већ један од главних задатака школе будућности и сваке будуће реформе.

Низ истраживања, како истиче E. Winner, показује да даровита деца имају веома лоше мишљење о школи (2005:196). Отуда и једно од кључних питања сваке реформе јесте конципирање такве школе која ће бити више него постојећа окренута потребама, могућностима и интересовањима даровитих ученика.

У складу с тим, школа која претендује да задовољи потребе друштва на овом плану мора се суочити са два изазова:

- да укупни потенцијал даровитости подигне на виши ниво,
- да се посебно ангажује у раду са најдаровитијим ученицима, односно елитом међу даровитим.

Међутим, таква оријентација и посвећивање пажње даровитим не значи запостављање остале популације, јер би то водило смањивању укупног интелектуалног потенцијала једног друштва. Напротив, квалитетније образовање потенцијално даровитих и талентованих ученика, односно елите претпоставља и квалитетније образовање остатка популације. Само у том контексту има смисла бавити се проблемима образовања даровитих. Јер, резултати неких истраживања, како истиче М. Ратковић, „разобличују нашу заблуду да се иноватори регрутују само из редова талената“ (1997: 55). То значи да је креативни потенцијал присутан код већине особа и да свакој особи треба створити максималне услове за развијање сопствених потенцијала. Школа, и не само она, о тој чињеници свакако мора водити рачуна.

Нереално је очекивати да све проблеме друштва будућности може да реши само мали број изабраних. Напротив, мора постојати маса која ће бити спремна да њихове идеје прихвати, развија и унапређује, а школа мора бити тако организована да омогући свој деци да постигну највише што могу.

Таква школа мора бити флексибилна, мора имати довољно широка овлашћења да креира програме прилагођене потребама даровите деце у сопственој средини и мора створити такво окружење које ће омогућити сваком појединцу да открије и реализује сопствени потенцијал у области која га интересује.

Осим тога, школска средина, односно настава, својом укупном организацијом и атмосфером која је обележава мора представљати, не само прихватљиво, него и примамљиво место, место које инспирише и изазива радозналост, место које подстиче на рад и максимално ангажовање сваког појединца. Само у таквим условима можемо, како то истиче и P. Roeders, говорити о школи усмереној ка ученику (2003: 40) и очекивати од ње одговарајуће резултате.

Када је у питању рад са даровитим ученицима онда се никако не сме заборавити да он не сме бити усмерен само на стицање знања, вештина и навика већ, исто тако и на развијање њихове креативности, критичког мишљења, суђења, поверења у сопствене могућности, самопоштовања и тако даље. Осим тога стално треба имати у виду потребу да се код таквих ученика развијају социјалне компетенције, да се они оспособљавају за сарадњу са другима, за деловање у тиму, за тимски рад. Увиђајући значај те потребе многи указују на чињеницу да резултати које јапанска привреда остварује нису

резултат веће интелигенције јапанских радника у односу на друге, већ и пре свега резултат њихове спремности да сарађују и делују у тиму. Отуда се даровита деца морају стално доводити у ситуацију кооперативног учења и сарадње. Уосталом, резултати многих истраживања говоре у прилог кооперативним облицима учења и наставе. У том контексту би се могао довести у питање и систем такмичења који постоји у нашој школи и који углавном афирмише индивидуалне вредности појединаца.

Школа се, дакле, мора мењати. Од ње се очекује да се одлучније, организованије и снажније окрене према креативном потенцијалу којим располажу њени ученици и да тај креативни потенцијал подстиче, развија и негује. Она мора заузети централно место и преузети водећу улогу на овом плану и на тај начин постати пресудан чинилац прерасподеле друштвеног утицаја и моћи, а свака реформа школе која нас у будућности очекује мора, између осталог, бити окренута ка даровитим ученицима и њиховом интелектуалном и стваралачком потенцијалу. Уосталом, даровити ученици имају право да добију образовање које ће одговарати њиховим способностима и које ће задовољити њихове потребе. Лишити их тог права значи лишити друштво највећег богатства и оставити га да тавори на маргинама људске цивилизације.

Не треба посебно наглашавати да се ефикасан рад са даровитим ученицима не може и неће успоставити сам од себе. Осим промена у школи, редефинисања циљева који се у њој остварују, избора одговарајућих садржаја, метода и облика рада, он захтева промене у друштву и породици, а захтева пре свега и изнад свега наставнике оспособљене да уочавају ране знакове даровитости, да познају стил учења даровите деце, да буду свесни социјалних и емоционалних аспеката рада са овом децом, да осмишљавају захтеве примерене способностима, склоностима и интересовањима даровитих ученика, да редовно проверавају и прате њихово напредовање, да форсирају индивидуални облик рада, да стављају ученике у ситуацију да сами осмишљавају и руководе властитим процесом учења и слично, једном речју наставнике оспособљене за другачију улогу, оспособљене и одговорне за креирање профила нове генерације, наставнике који могу одговорити изазовима нове школе и новог времена.

Чини се да таквих наставника у нашој школи немамо, или их бар немамо у оном броју којим бисмо могли бити задовољни. Низ истраживања којима се желело утврдити колико су наставници успешни у идентификацији даровитих ученика дала су негативне

резултате. Тако су, примера ради, C. Pegnato и J. Birch (1959) међу децом која су имала коефицијент интелигенције већи од 135 препознали само 45 посто деце за коју су тврдили да су даровита (према: George: 2004: 40). Осим тога, историја нас уверава да многи касније изузетно успешни људи у разним сферама живота нису наилазили на довољно разумевање својих наставника, односно ови нису имали слуха да их препознају као такве. Ако се томе дода њихов утицај на гушење неоспорних талената и неуспех објективно даровитих ученика у школском учењу, онда се добија прилично суморна слика о улози наставника у раду са даровитим ученицима.

Отуда се у сваком друштву које претендује да се развија користећи даровите као своје највеће богатство, као неопходни задатак намеће пажљива селекција, квалитетно и функционално образовање, стварање оптималних услова за рад и мотивисање наставника да сложене задатке у раду са даровитим ученицима остваре на најбољи могући начин.

Литература

1. George, D. (2004): *Obrazovanje darovitih*, Zagreb, Eduka, -165 str.
2. Delors, J. (1998): *Učenje: blago u nama*, Zagreb, Eduka, -304 str.
3. Maksić, S. (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, -260 str.
4. Поткоњак, Н. (1981): „Педагошки аспекти стваралаштва“, у: *Изабрана дела*, Осијек.
5. Ратковић, М. (1997): *Образовање и промене*, Београд, Учитељски факултет, -508 стр.
6. Roeders, P. (2003): *Interaktivna nastava*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, -359 str.
7. Трнавац, Н. (2004), *Азбучник и типологија познатих школских институција*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, -539 стр.
8. Winner, E. (2005): *Darovita deca: mitovi i stvarnost*, Lekenik, Ostvarenje, -308 str.

Prof. Krstivoje Spijunovic, PhD

THE SCHOOL AND THE GIFTED PUPILS

Summary: The paper deals with the necessity for paying more attention to the work with gifted pupils in our contemporary school, and particularly in the school of the future. The author thinks that education and individual qualities of each man will be the main winning factor in every society and the world economy of the future. The school that has to fulfill these expectations will be faced with two types of challenges: first, to raise the potential of gifted pupils to a higher level, and second, to engage more in the work with the gifted children. In order to cope with these challenges, we need to carry out a complete school reform, to make a careful selection, to provide for a good and effective education, to create the optimal conditions for the work of teachers and to find a way to motivate the teachers to perform the complex tasks in the work with gifted children the best they can.

Key words: *school, gifted children, human resources, teacher.*

Радован Дамјановић, Подгорица

Научни рад
UDK 37.014.3

ШКОЛА У САДАШЊОЈ РЕФОРМИ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ЦРНЕ ГОРЕ

Р е з и м е: *У Црној Гори се већ десетак година ради на увођењу нових рјешења у образовни систем. Усвојена је дугорочна стратегија развоја образовања, донесена је законска инфраструктура, у складу са усвојеном методологијом урађени су за све нивое образовања нови образовни програми, знатно су побољшани услови рада у школама (нови објекти, савремена опрема, уведена информатичка технологија), стављен је акценат на професионално усавршавање наставника и сл. У школској 2008/09. години све школе ће радити по новим образовним и предметним програмима, што значи да ће се тек послије тог циклуса моћи потпуније и квалитетније анализирати стање и преко јасних индикатора направи права слика "нове" школе и стања у овој дјелатности. У овом тренутку постоје одређене анализе и упоредни подаци институција (Завод за школство, Испитни центар, Центар за стручно образовање) које су помогле да се јасније сагледа мјесто и улога школе у процесу имплементације реформе. У раду је истакнута намјера и тежња црногорског друштва какву би школу за будућност требало градити и у чему је постојећа постала неактуелна и несавремена.*

Школа као институција опстаје и нема у формалном смислу посебних новина, али се унутрашња организација рада мијења. Поједине надлежности се преносе са школе на наставнике (професионални развој и сл.), а посебно је поклоњена пажња успостављању демократског амбијента у школи у коме ће доћи до изражаја креативне способности наставника и ученика.

К љ у ч н е р и ј е ч и: *реформа, образовни систем, школа, ученик, наставник*

Приступ

Талас друштвено-економских промјена на овим просторима крајем XX века условио је потребу увођења новина и у систем васпитања и образовања. Стручна, а и лаичка јавност, препознавали су у тадашњем образовном систему доста мањкавости. Било је очигледно да у њему није било довољно простора за реалност, да он

не прати захтјев времена и да се у њему на адекватан начин не припремају млади за живот. Превише је обојен прошлим, неживотним, несавременим. Цјелокупан рад се темељи на рутинерству, шаблонизму и традиционализму. Школа се видјела као уморна дама коју не интересују новине у наставном раду. У таквом амбијенту јавља се жеља, потреба, тежња за изградњом квалитетног образовног система који се може поредити са системима развијених земаља Европе и свијета. Тај квалитет треба тражити у стварању модерног, флексибилног, функционалног, компатибилног и компарабилног система. Са таквом оријентацијом и свјежином у раду у Црној Гори се интензивно ради на увођењу новина у систем васпитања и образовања на свим нивоима. У овом раду пажњу ћемо усмјерити на промјене доуниверзитетског образовања пошто се ту, у доброј мјери, оне постале видљивије. Но, пођимо редом.

Потреба увођења промјена у образовни систем произашла је из анализа и присутног искуства из рада у дотадашњем систему, упознавања са искуствима других, развијених, система, као и проналажења оригиналне развојне стратегије инспирисане позитивном традицијом и насљеђем гдје се могу уградити нове тенденције савременог друштва. Такав приступ резултирао је доношењем дугорочне стратегије развоја образовног система 2001. године, познат под називом *Књига промјена*.

Које су основне одреднице овог националног документа?

Све промјене базирале су се на потреби изградње система који ће бити прилагођен развојним могућностима дјетета/ученика, стицању трајнијих и за живот примјенљивијих знања, дефинисању образовних стандарда за стицање одговарајућих знања, компетенција и вјештина, децентрализацији образовног система, давању предности квалитета над квантитетом, јачању ауторитета наставничке професије, реализацији идеје доживотног учења која води ка „друштву које учи“, успостављању здравих, конкурентних односа државног и приватног сектора у овој области, вертикалне и хоризонталне повезаности система, развоју образовања одраслих, оспособљавања младих за живот у мултикултурном друштву уз поштовање вриједности као што су: толеранција, мир, хумани развој, слобода, демократија, вјерске, расне и друге разлике и сл.

Ове начелне, стратешке оријентације имале су исходишта у сљедећим конкретним активностима:

- усвајање нове законске регулативе,

- опредјељење да основна школа траје девет година и да је полазак дјеце у школу везан за узраст од шест година,
- доношење нових образовних и предметних програма,
- код предметних програма пажња је усмјерена на начин реализације, а не само на садржај и обим програма,
- отвореност програма у којима нијесу детаљно прописани садржаји учења што даје слободу наставнику, да, полазећи од предвиђених циљева и стандарда знања, бира садржаје и начин њиховог усвајања,
- оквирни национални курикулум отвара простор за учешће школе, локалне заједнице, родитеља, наставника у дефинисању коначног програма. На националном нивоу програмирано је 75-85% укупног времена за реализацију обавезних циљева. Преостали дио програмирају други субјекти,
- акценат се ставља на тимски рад, тако да у првом разреду основне школе програм и васпитно-образовни рад реализује учитељ и васпитач,
- реализација програма подразумијева приступ циљном планирању свих наставних и ваннаставних активности, гдје се полази од питања шта је циљ учења, односно – зашто се учи, а не шта се учи,
- прилагођеност образовних програма дјеци/ученицима са посебним образовним потребама,
- унапређивање система кроз оспособљавање школа да стално прати и врши самоевалуацију и евалуацију васпитно-образовног рада,
- формирање експертских институција које би биле акредитоване да систематски прате и вреднују квалитет образовања од појединачне школе до школског система у цјелини,
- описно оцјењивање ученика (први циклус школовања, од I до III разреда),
- јачање менаџерских функција у образовним институцијама,
- стварање адекватних услова за савремено извођење наставе (изградња школских објеката, њихово опремање, перманентно усавршавање наставника и сл.),

- опремање школа савременом инфо-комуникационом технологијом и оспособљавање наставника и ученика за њено коришћење и сл.

Примјена

Усвајањем основних докумената у периоду од 2001. до 2004. године почињу се примјењивати новине у образовном систему Црне Горе. Школске 2004/05. године уписује се прва генерација шестогодишњака у први разред 20 већих основних школа (око 18% укупног броја основних школа), гдје почиње реализација новог образовног програма. Годину дана касније први разред гимназије у свим школама ради по, такође, новом образовном програму, тако да ће школске 2008/09. године по њему радити сви разреди ове школе. Што се тиче средњих стручних школа и у њима су у примјени нови образовни програми. Већ их је усвојено и у примјени преко 80, тако да се код веома малог броја стручних занимања ради по раније донесеним наставним плановима и програмима.

Паралелно са доношењем и имплементацијом нове курикуларне инфраструктуре започиње процес интензивне обуке наставника школа, рачунајући на њих као кључне носиоце жељених исхода нових наставних програма. Циљ је био да наставници унаприједе своја теоријска: методолошка, дидактичка и методичка знања и вјештине, као и да схвате и разумију своју нову позицију у наставном и ваннаставном процесу. Сам процес обуке се временом унапређивао увођењем стандарда, мониторинга и евалуације. Овдје је потребно нагласити да се и улога школе у овој активности значајно мијења. Она почиње да јасније препознаје своју улогу и одговорност за одрживи професионални развој наставника. Овај развој подразумијева јасну визију сваке школе појединачно полазећи од идентификације специфичних потреба наставника, односно дјеце/ученика.

У овом времену значајна активност посвећена је формирању нових институција које ће пратити, анализирати, помагати у отклањању препрека код примјене нових рјешења и, заједно са укљученим субјектима у процес реформе, предлагати рјешења за наставак рада. Тако су основани: Завод за школство, Центар за стручно образовања и Испитни центар. Надлежности Завода, најкраће речено, су: утврђује са установом квалитет реализације стандарда образовно-вас-

питног рада, обавља стручне послове праћења, анализе и развоја образовног система, обавља стручне послове у припреми образовних програма, каталога и стандарда знања, припрема образовно-васпитне и педагошко-методске стандарде уџбеника за опште образовне предмете, организује стручна усавршавања наставника и директора школа, обавља савјетодавни рад, врши истраживања и сл. Центар за стручно образовање обавља ове послове за средње стручне школе, док је надлежност Испитног центра сљедећа: оспособљава установе за припрему и извођење испита, сам организује и изводи испите, савјетује и пружа услуге за екстерну провјеру знања, врши међународну упоредивост квалитета образовног система и сл.

Прва искуства

У периоду који је иза нас, и у којем су примјењивана нова реформска рјешења рађено је више анализа које су давале слику живота и рада у иновираном образовном систему. Институције као сто су: Завод за школство, Центар за стручно образовање, Испитни центар, а и саме школе, радиле су истраживања са циљем да се сагледају прва искуства у реализацији циљева реформе, да се уоче лоше и добре стране текућих процеса, да се идентификују препреке како би се та сазнања користила за корекцију и усавршавање праксе. Истраживане су, праћене и анализиране области: процес наставе и учења, постигнућа ученика, тимски рад наставника и васпитача, ставови родитеља о промјенама у васпитно-образовном раду и њихово виђење школе, ставови разних субјеката (родитеља, наставника, ученика) о новим програмима, стандардима, провјеравању знања, описном оцјењивању, уџбеницима и додатној литератури, таксономским нивоима активности ученика на часу, интерактивности ученика, безбједности дјеце и сл.

У посматраном периоду није било истраживања која би за предмет имала сагледавање статуса, положаја и улоге школе као васпитно-образовне установе у овом процесу увођења новина. Међутим, више пројеката који су имали за циљ праћење и анализирање стања у појединим областима васпитног и образовног рада, школу су видјели као незаобилазни амбијент који је давао импуте за тон и боју посматраних активности и процеса. Њена управљачка и организациона улога у стварању демократске атмосфере и демократских односа у раду највише су могли помоћи активирању сваког поје-

динца у новим процесима. Тиме се школа препознаје као институција која припрема младе, а и одрасле, за улогу у будућој друштвеној заједници.

Школа у садашњој реформи

Школу најчешће дефинишемо као самосталну институцију, установу у којој се кроз наставу, као основну дјелатност, реализује образовни програм. Њену улогу и значај можемо посматрати са разних аспеката и кроз више функција:

- педагошку (васпитно-образовну), у којој сагледавамо развој личности кроз процес учења,
- социјализацијску, гдје долази до изражаја изградња зреле, компететивне и одговорне личности,
- развоја демократских односа у самој школи, као и утицаја на стварању таквих односа у средини и међу младима,
- доприноса изградњи основних васпитно-образовних вриједности у складу са развојем друштва и друштвено-економских односа у њему,
- безбједоносну, у смислу заштите дјеце, и сл.

Ове и друге бројне функције школа остварује у складу са захтјевима друштва у којем остварује циљеве васпитања и образовања. То је и био главни разлог што је школа веома успјешно преживљавала многе друштвене промјене и у исто вријеме сама себе трансформисала и усавршавала. У историји школских система школа је пролазила кроз многе мијене и из свих је, у институционалном смислу, излазила са ненарушеном основном функцијом да припрема младе генерације "за живот у свету који је одређен науком и политиком, традицијом и напретком, за живот који постоји и изван и после школе" (Х. в. Хентиг, 1997, стр. 186). Међутим, у организационом смислу, тј. у смислу њене унутрашње организације, она је стално била у процесу трансформације. И наша школа са краја XX и почетка XXI вијека имала је низ мањкавости, па и крупних недостатака, које је, са долазећим друштвеним промјенама требало одстранити. Школа је била доста затворен систем посебно кад је у питању веза са другим системима образовања (неформално и информално образовање), удаљеност програма од привредних и друштвених субјеката, неосјетљивост за лошу позицију средњег стручног

образовања, традиционалан начин рада са младима, његовање ауторитарног стила руковођења школом, неповезаност са системима других развијених земаља и сл. Требало је изграђивати савременију димензију школе која би се препознавала по сљедећем:

- отвореност, која би се огледала у спремности да сама установа учествује у планирању и програмирању васпитно-образовних садржаја, повезивању и успостављању чвршће сарадње са локалном средином, успостављању и развијању демократских односа међу учесницима школског живота и рада, заинтересованости у коришћењу туђих искустава, диверзификацији образовних програма и сл.
- оријентација на савремене облике и методе рада са ученицима и свим корисницима образовних услуга,
- припремање младих за живот: рад и доживотно учење,
- поштовање и уважавање заједничког европског културног наслеђа и историје,
- изградња и поштовање вриједности као што су демократија, слобода, људска права, хуманизам, толеранција, мир, грађанска храброст и сл.
- увођење система квалитета,
- повезивање формалног, неформалног и информалног система,
- вршење редовне евалуације рада у школи,
- поклањању више пажње стручном усавршавању, напредовању и вредновању рада наставника на свим нивоима образовања и сл.

Умјесто закључака

Да ли је садашња школа прихватила ове позиције? Да ли су одређене новине у систему утицале да се данашња школа у односу на ранију види у другачијој улози? Колико курикуларни, методолошки и методички приступи у садашњој реформи дају садашњој школи неку нову визију? Да ли је отворени наставни програм у дијелу који је усмјерен на школу утицао да школа добије и неку другу улогу? Да ли смо промјенама у систему отворили могућност да се на школу не гледа искључиво као „институцију чији је основни задатак да *остварује* циљ и задатке васпитања“ у неком другом свијетлу?

Дати одговоре на сва ова питања би био преамбициозан задатак овог рада. То свакако захтијева сериознија и мултидисциплинарна истраживања, али прва искуства и анализе која су сагледана кроз одређене индикаторе могла би упутити на сљедеће одговоре:

а) Реформа образовног система у Црној Гори отворила је више питања из ове области живота и рада са којима се друштво до сада није озбиљније бавило. На нека треба дати прецизнији стручни одговор, док су нека питања више практичног карактера. Без намјере удаљавања од теме овог рада, али је потребно поменути и нека недефинисана питања од којих зависи прецизнији одговор и на претходно постављена питања. Још се, нпр. нијесмо јасније одредили према циљу васпитања и образовања. Ко треба (може) да га реализује? Да ли задржати досадашњи приступ прецизном одређењу педагошких појмова и процеса? И низ нејасноћа које из овога произилазе.

б) Ако посматрамо школу у институционалном смислу, подразумијевајући под тим начин оснивања, врсте школа, управљање, норме и сл. онда се не може говорити о неким већим промјенама. Ово се односи на јавне установе: јавни, државни сектор. Школе које се оснивају као приватне или „алтернативне“ уносе неке новине које нијесу препознате у школама као јавним установама. Но, ту је више у питању централизовани и децентрализовани положај ових установа.

в) Значајније новине се виде у приватном сектору. Овдје се школе, изузимајући основно образовање, и факултети отварају у завидном броју.

г) Ако оставимо по страни ова више формална и посебним законима уређена питања, са становишта педагошке струке, а и сродних дисциплина, интересантније је видјети да ли се ту дешавају квалитативније промјене. Досадашња запажања указују на сљедеће:

- школа постаје интересантнија, ближа и пријатнија за ученике. Овај закључак се изводи из мишљења ученика, родитеља и наставника. Може се рећи да се ово односи на све школе и узрасте, а посебно основну школу,
- школа је постала отворенија и подстицајнија за сву дјецу, посебно за ону која имају одређене сметње у развоју,
- у школи су значајно унапријеђени демократски односи, било да су у питању однос наставник-ученик, наставник-родитељ, ро-

дитељ-школа. Стиче се утисак да школа постепено постаје модел демократске праксе,

- сарадња школе, и основне и средње, са локалном средином је значајно узнапредовала,
- кад је у питању усавршавање наставника и степен аутономије коју је у систему промјена добио наставник може се закључити да се тежиште одговорности помјера са школе на наставника. Школа јесте та која ствара услове за професионални развој и она се у реформисаном систему види као „јединица промјене“, али наставник преузима одговорност за свој професионални развој,
- одговорност наставника за свој професионални развој, који је у директној вези са аутономијом, повезана је са квалитетом образовања, што значајније растерећује одговорност школе,
- улога руководиоца у школи постаје кључна у стварању услова за рад и практиковање заједничког учења и изградње школе као организације која учи,
- школа и надлежне институције редовно организују самоевалуација и евалуацију школе што значајније утиче на радну активност свих.

Литература:

1. *** (2001): Књига промјена, Министарство просвјете и науке, Подгорица
2. *** (1989): Педагошка енциклопедија, Завод за уџбенике и наставна средства и други, Београд
3. *** (2002): Полазне основе за израду наставни планова и програма, ФОСИ, Подгорица
4. *** (2005): Анализа наставе и циљева програма у I разреду деветогодишње основне школе, Завод за школство Црне Горе, Подгорица
5. *** (2007): Истраживање утицаја обуке наставника на примјену стечених знања и вјештина на активно коришћење уџбеника у настави, Завод за школство Црне Горе, Подгорица
6. Бошко Влаховић (2001): Путеви иновација у образовању, Београд
7. Chris Kyriacou (2001): Темељна наставна умијећа, ЕДУКА, Загреб
8. Цолин Ј. Марсх (1994): Курикулум, ЕДУКА, Загреб
9. Група аутора (2001): Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, УНИЦЕФ, Београд
10. Хентиг в. Х. (1997): Хумана школа, школа мишљења на нови начин, ЕДУКА, Загреб
11. Никола Мијановић (2002): Образовна технологија, Подгорица

12. Радован Дамјановић (2006): Лексикон педагошко-психолошких појмова и израза, ЗУНС, Подгорица
13. С. Качапор и Н. Вилотијевић (2005): Школска и породична педагогија, Филозофски факултет-Косовска Митровица и Учитељски факултет-Београд
14. Стипан Јукић (1997): Учење учења у настави, Нови Сад
15. Жак Делор (1996): Образовање скривена ризница, Министарство просвете Србије, Београд

Radovan Damjanović
Podgorica

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY REFORM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN MONTENEGRO

Resume: For already ten years now, Montenegro has been engaged in the process of implementatation of new solutions into the educational system. A long term strategy related to education has been adopted and the legitimate infrastructure has been brought up in accordance with the adopted methodology. All new educational programmes have been developed and they relate to all levels of education. Together with this, the work conditions have been significantly improved (new facilities, modern equipment, IT has been introduced), and also an emphasis has been put onto the professional training of teachers and the like. In the 2008/09 school year, all school should follow the new curriculum related to subjects, meaning that only after the cycle is over we would be able to have better insight into the state of matters. By means of the clear indicators we could have a real picture of the "new" school" and the state in this sphere. At present there are certain analyses and comparative data (Education Institute, Research Centre, Centre for professional education) which significantly contributed in obtaining the clearer picture of the position and the role of a school in the reformation process implementation. The work puts emphasis onto the intention and desire of the people of Montenegro for the school of the future, the way it should be conceived and what are the reasons for proclaiming the existing school old-fashioned.

School as an institution remains such, and in the formal sense there are no any special changes, yet the inner organization of work has been changing. Certain responsibilities have been transferred from school to teachers (professional development and the like), and special attention has been given to the establishment and implementation of the democratic atmosphere within a school which will lead to display of the creative skills of both teachers and students.

Doc. D-r Borče Kostov,
Univerzitet "Goce Delčev"

Научни рад
UDK 37.018.264

COLLABORATION BETWEEN THE CONTEMPORARY SCHOOL AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

SUMMARY

In this work we present view points of the examination realized in the special schools for children lack in development and other schools specialized for talented children, about how is the collaboration between the teachers and the parents realized. The examination was done through the analysis of few features of this collaboration which we founded for more significant:

- how much is the collaboration between teachers and parents in function of satisfaction the special needs of this children;
- how are the parents engaged in the process of making the plan and the program of the school;
- who is the initiator of the collaboration;
- which member of the family is usually involved in the collaboration with the teachers;
- what is the position of the parents in the collaboration;
- what is the found for mutual relations between the teachers and the parents;
- presents of certain contents in the collaboration;
- presents of certain shapes of collaboration

Finally we give the dates relating the evaluation of the permanent collaboration between teachers and parents.

This features have been tasted from the view of differences in the thoughts of the parents and the teachers; type of the school; and the level of the education of the parents. As well as we examined the thoughts of

the teachers and the parents for the need of collaboration; the attitude and the interest of the parents and the teachers towards the collaboration; their views of the efficiency of certain shapes of collaboration; in which activities of the school are the parents involved in.

Key words: collaboration between the teachers and the parents, features of collaboration, children with special needs, special schools for children lack in development, schools specialized for talented children.

COLLABORATION BETWEEN THE CONTEMPORARY SCHOOL AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The research was done in special schools were children with different obstacles in their development study and in additional schools which are attended by children with developed special abilities in some area (in our research – music and ballet).

Testing of the postulated hypothesis was done trough testing of the achievements of the distinct characteristics of cooperation between the teachers and the parents in the specific conditions in the chosen schools. We tested ten characteristics of cooperation between teachers and parents which we thought depicted the closest the cooperation as a whole, that doesn't mean that other characteristics can not be analyzed.

We started from the analysis of the opinions of parents about the level of cooperation with teachers they find useful in dealing with the special needs of their children.

The acquired results pointed out to a positive on going situation of cooperation between teachers and parents. The largest percent of tested parents replied that the cooperation which is going on between them and the teachers in the schools that their children attend serves a function of managing the special needs of the children both from the special and the other schools. If we start from the point that the teachers job in the schools of this kind is directed towards dealing with the special needs of the children, than the cooperation which is a function of those needs answers the specific requirements, demands and interests of the children and the parents of these schools. An interesting fact is that in the assessment of the usefulness of cooperation both parents from special and parents from other schools were

pleased. That points to the correct direction of the continuing cooperation of teachers with the parents of children with special needs.

The theoretical bases of cooperation of teachers with parents led us to further analyze whether and how many of the teachers consult the parents when constructing the plan and program for cooperation between them. The acquired results concerning this question are not positive. The largest percent of parents answered that they are not consulted during the planning and programming of the cooperation. This fact was confirmed by the teachers them self, the largest percent of them stated that they don't consult the parents in the process of constructing the plan and the program for cooperation. Only a small percent of the teachers said that they rarely consult the parents concerning this question. The results from the research show a deviation from the modern tendencies of cooperation of teachers and parents which tend towards a mutual approach and agreement of both subjects about questions and problems which will be subject to their cooperation, about the intensity of that cooperation, about the form and the content which will be used and so on.

The data from the research reflects the actual situation in the schools for children with special needs while the initiators of cooperation are mainly the teachers. This fact shows the passive position of parents concerning cooperation. Obviously, that this situation is inherited from the classic treatment of cooperation between the school and the parents and is changing slowly towards a more active position of parents in the operation of the school. This position reveals small differences between different schools and different types of schools, also concerning the educational level of the parents. Although is expected that the parents with higher level of education will have the initiative in initiating and establishing cooperation with the teachers, the data showed little difference about this issue regarding the level of education of the parents.

An interesting detail which we wanted to explore in our research in the question – which member of the family usually accepts the responsibility of cooperating with the school and the teachers? The results showed a differentiation regarding this question from the aspect of the types of school and level of education of the parents. Parents from the additional schools for talented children and parents with high degree of education share the responsibility for cooperation with teachers. The data showed that in special schools for children with developmental problems usually the mother cooperates with the school and the teachers. This fact was in a way expected due to the research done else were in the world concerning the question who, how and to what extent the parents take care of the child with a certain handicap. The data we got from literature pertaining to problems of families

with handicapped child led us to the conclusion that in those families the mother generally takes care of the child.

In the heath of cooperation of teachers and parents of children with special need is the question, how and when do parents engage in cooperation with teachers? The result that we got from our research presents the fact that parents take part in cooperation with the teachers usually when their child special needs are in question. Concerning this, differentiation does not exist either by the different schools and the different types of schools, or by the level of education of the parents. Also, it was proved that parents come to the school mostly when they are called by the teachers. This data demonstrates the essence of cooperation of teachers and parents in the special schools for children with developmental problems and the additional schools for talented children. More precisely, parents are little interested in the problems of the school. Their interest in focused toward the needs of their children. This information may point to a reasoning about the way the school conducts this cooperates with the parents, meaning, greater focus of cooperation towards the problems connected with dealing with the special needs of the children, whether it's for discovering, reliving or removing (if that is possible) the handicap of the child and enabling it as much as possible more active and painless introduction to normal life or developing of special abilities in schools for talented children.

The question, how is cooperation established between teachers and parents is directly connected with the question, what is the basis of the relationship between the teachers and the parents. The data we got in our research as an answer to this question shows a differentiation based on the school where the cooperation is established. The largest percent of parents and teachers from the additional schools consider that their cooperation is based on good communication. This information is understandable considering the fact that the students live near where the school is located. Furthermore, generally the parents take and pick up their children after music and ballet lessons, specially the children of a younger age, doing that they maintain constant communication with the teachers. Concerning the answers we got about the special schools interesting fact is the opinion of the parents and the teachers that their good relations are based on mutual trust and friendship. Trust is a significant quality in cooperation in the special schools for children with developmental problems, because the parents look at the teacher as professionals that can help their children. Also, the parents turn over the care for the complete development and for dealing with special problems and for preparing the child for life, because the schools are mostly located far from their place of residence, in addition these schools are of a boarding type. Also the teachers should conduct themselves with a great dose

of confidence towards the parents, especially in the process of discovering the problems of the child, because the parents know their child the best, the cause that led to the handicap and the conditions of living and developing in the family.

For further studying the cooperation in question we asked the parents and the teachers to evaluate the intensity of their cooperation, meaning, how often and when it is taking place. There is a considerable difference in the data we got from the answers of parents and teacher from different schools. That points to a direct correlation of cooperation with the special conditions of work in the schools, the views and the qualifications of the teachers for establishing cooperation with the parents, the work of the specialized services, the principal and the other subjects in the school. The estimate of the intensity of cooperation with the teachers shows little connection with the level of education of the parents. Interesting is the fact that parents think that cooperation with the teachers is occurs often to very often, however the teachers think that it only partially occurs. This data points to the different expectation of parents and teachers from the cooperation. We assume that the teachers look at a wider aspect towards the cooperation with the parents and choose the partial category, they take into consideration the fact that the established cooperation is limited only to the problems with the children, leaving out the questions connected with the problems of the school as a whole and incorporation of the parents in the workings of the school, which is a modern tendency in this area.

Concerning the question of continuity and the domain of cooperation the data we got both from the parents and from the teachers reveal that the cooperation between them is continues, however it is limited to the problems pertaining to the children and their advancement. Also, both subjects in the cooperation state that parents are called to the schools when a problem with their child appears. Cooperation of teachers and the parents of children with special needs circumvents the question regarding the operation of the school as a whole, even less cooperation comes about from plans and programs created in advance.

These results again show the specificity in crating the cooperation in question. Problems connected to the advancement of the child and solving the problems of the children determines the intensity and character of cooperation of teachers with parents of children with special needs. Actually, the essence of this cooperation is in dealing with the mentioned problems, which considerably narrows the character of cooperation of teachers and parents of children with special needs concerning the written norms for correctly set up cooperation of teachers and parents. The stated conclusion is

confirmed also from the data of the issues which are usually a subject of cooperation of the teachers and the parents of children with special needs.

The received results confirmed that the regular subject of cooperation between the teachers and parents in the additional schools for talented children is the advancement and the success of the students. Because of the character of these schools that figure as an addition to the regular schools and are directed toward developing the special abilities of talented children, in the cooperation subjects concerning the primary educational problems of the child are left out. These problems of the children are resolved in the regular primary schools in which they study, that's way they are subjects of cooperation in those schools. Also, there wasn't an excuse for investigating the arrangement of the organization and the content of the free time of the students (which we investigated in the special schools) because the activity of the children in these schools is actually an activity of their free time.

In the special schools most common issue of cooperation is the solving of the special problems of the students. However, the success in learning, problems concerning the discipline of the students and the organization of their free time are also well represented. That's understandable because in these schools special needs and problems of children with developmental problems are dealt with, but also questions connected with the development of their personality, their enabling for active involvement in every day life and forming culture for using of their free time.

Following this idea, the collected results pointed to a greater differentiation of every represented theme of cooperation of the teachers and the parents in regards to the different types of schools. The results pertaining to the use and shape of cooperation portrayed the uniqueness of cooperation of teachers and parents in the studied schools. It has revealed that the most often used form of cooperation is the individual conversation. This situation fully reflects the essence and the character of the work in the special schools for children with developmental problems and of the additional schools for talented children. Especially in these schools the need for individualization and differentiation in the work with each student manifests itself.

In the additional schools individual meetings and conversations are a continual form of cooperation in the moments of teaching and in picking up the children from school. In informal conversations parents are informed of the degree of advancement of the children in the special ability that the school helps develop, of arisen problems, of the level of success etc. Also, the teachers are informed of the possible cause for the failure or the set back in development, about the interest and the needs of the child etc.

In the special schools individual conversations respond to the essence of the work in these schools, because every child has specific problems,

advances totally different form the other children, demands a different approach and treatment and all of these problems are best resolved through individual meetings and conversations between teachers and parents. We confirmed the mentioned conclusions through the testing of a special hypothesis in which we postulate that a difference in opinion between teachers and parents exists for the efficiency of the various forms of cooperation. The data we got back confirmed the specificities regarding the continual cooperation. The largest percent of teachers and parents estimated that the most effective form of cooperation is individual conversation.

Testing of the individual hypothesis showed that the teachers are very interested in achieving a good cooperation with the parents, but the parents are only partially interested. This data leads us to the conclusion that these two subjects have different expectations and they treat differently the need of cooperation.

The evaluation of the need for cooperation was specially examined, in a separate hypothesis, in order to closely observe the attitudes of parents and teaches towards cooperation. The data showed differences in the estimate about the need for cooperation in the opinions of the teachers and the parents. Again it was shown that they have different expectations from their cooperation, although in the largest percent both said that their cooperation is very necessary.

Parents and teachers also gave evaluation about whether and how much the school organizes activities which includes the parents and which are created in order to deal with the special needs of the children.

The data form the conducted research showed differences in the opinions of the teachers and the parents about whether there are any and are there enough activities in the schools of this kind. The parents mostly answered that these activities aren't organized or they are not enough of them in the school, on the other hand, the teachers submit that the school often organizes that kind of activities. In regards to this question, also differences were evident in the expectations of the teachers and the parents.

Literature

1. Brajša, P., **Sedam tajni uspješne škole**, Školske novine, Zagreb, 1995.
2. Hrwica, S., **Deca sa posebnim potrebama**, Dete sa razvojnim smetwama u osnovnoj školi, Ućiteqski fakultet, Beograd, 1997.
3. Karagozov, I., **Problemi na specialnata pedagogika**, Sofija, 2000.
4. Kostova, C., **Semeino vzpitanie**, Veliko Trnovo, 1997.
5. Mandi}, P., **Saradnja porodice i škole**, IGRO "Svetlost", Sarajevo, 1980.
6. Matović, N., **Saradnja srednje škole i porodice**, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd, 1994.

7. Potkonjak, N., **Integrisanje škole i društvene sredine**, "Škola i društvena sredina", Pedagoški fakultet, Osijek, 1986.
8. Prodanoivić, Lj., Lunginović, V., **Saradnja s porodicom**, Nova prosveta, Beograd, 1990.
9. Puzanova, B.P., **Korrekcionna pedagogika**, Moskva, 1999.
10. Radovanović, S., **Škola i društvena sredina**, Beograd, 1997.
11. Ratković, M., **Obrazovanje i promene**, Učiteljski fakultet, Beograd, 1997.
12. Stefanović, M., **Obiteljska pedagogija**, Varaždinske Toplice, 2000.
13. Zovko, G., **Učenici s osobitim potrebama**, Osnovi savremene pedagogike, Hrvatski pedagoško književni zbor, 1999, str.369-397.
14. Zovko, G., **Odgoj izuzetne djece**, Hrvatska akademija odgojnih znanosti i Katehetski salezijanski centar, Zagreb, 1996.

PhD Borče Kostov, assistant professor
University "Goce Delčev"

SARADNJA ŠKOLE I RODITELJA DECE SA POSEBNIM POTREBAMA

Abstact: U ovom radu dati su rezultati istraživanja sprovedeni u školama za decu sa specijalnim potrebama kao i u drugim školama koje su specijalizovane za rad sa nadarenom decom o načinu saradnje između nastavnika i roditelja. Istraživanje je sprovedeno kroz analizu nekih najznačajnijih pitanja:

- koliko je sardanja između nastavnika i roditelja u funkciji zadovoljenja posebnih potreba ove dece;
- koliko su roditelji uključeni u proces izrade nastavnog plana i programa škole;
- ko je inicijator saradnje;
- koji član porodice je obično uključen u saradnju sa nastavnicima;
- koja je pozicija nastavnika u toj saradnji;
- šta je osnova međusobne saradnje između nastavnika i roditelja;
- šta je sadržaj saradnje;
- koji oblici saradnje su zastupljeni.

Na kraju dati su dati datumi vezani za evaluaciju saradnje između nastavnika i roditelja.

Ova pitanja sagledana su sa stanovišta razlike u mišljenjima roditelja i nastavnika; vrste škole, nivoa obrazovanja roditelja. Takođe smo ispitali mišljenje i stav nastavnika, kao i njihovu zainteresovanost za saradnju. Data su i njihova mišljenja o efikasnosti određenih oblika saradnje kao i aktivnostima u koje su roditelji uključeni.

Ključne reči: saradnja nastavnika i roditelja, pitanja saradnje, deca sa posebnim potrebama, škole za decu sa posebnim potrebama, škole specijalizovane za talentiranu decu.

Проф. др Сулејман Хрњица,
Филозофски факултет, Београд

Научни рад
UDK 37.018.58

ИНКЛУЗИЈА КАО ПЕДАГОШКИ И ХУМАНИТАРНИ ИЗАЗОВ

О инклузивном образовању – кратак историјат идеје и данашње значење

Интересовање за образовање деце са тешкоћама у развоју има дугу традицију. Од дана када је основно образовање постало обавезно за сву децу, постављено је и питање:*"А шта са дететом које није у стању да испуни захтеве које школа поставља пред дете?* Одговор на ову дилему убрзо је стигао. За децу која нису била у стању да испуне очекивања школе (а да при томе није било подстицаја да се сама школа промени) почеле су да се оснивају специјалне школе, припремају прилагођени наставни програми и образују специјални учитељи. Сер Сирил Берт (Cyril Burt) је, у Великој Британији, следећи идеје еугеничког покрета о индивидуалним разликама, дао сугестију (која је и прихваћена) да се за децу умањених способности организује засебан образовни систем. На сличним идејама је настао и покрет за ментално тестирање, чије су основе поставили Бине и Симон у Француској. Бине-Симонова скала за мерење интелигенције (чија је основна намена била да издвоји децу која нису у стању да савладају постојеће програме у школи) постала је заштитни знак овог покрета и најчешће коришћен тест за процену интелигенције деце у историји психологије.

Нажалост, онако како су биле замишљене, специјалне школе нису испуниле очекивања.Иако су ове школе биле првенствено намењене образовању деце са тешкоћама у интелектуалном развоју, тежим сензорним оштећењима (вида и слуха) и тежим облицима телесног инвалидитета под заштићеним условима ускоро се испоставило да у њима има превише деце из социјално и културно неразвијених средина. Посебно је био изражен проблем у школама за децу са тешкоћама у интелектуалном развоју, у којима су већину

чинила деца из најсиромашнијих друштвених слојева. Уместо дела образовног система који би служио, пре свега, подстицању развоја у посебним условима, успостављен је образовни подсистем који је производио дискриминацију и био извор сегрегације. Усвајањем Конвенције о правима детета УН (1989), те низа докумената који су били засновани на Конвенцији, а посебно јачањем удружења родитеља и њиховим инсистирањем на праву деце са тешкоћама у развоју да се школују под истим условима и заједно са вршњацима, дат је снажан подстицај интеграцији, а касније и развоју инклузивног покрета у образовању.

Паралелно са покретом ка специјалном школству, који је настао када и покрет ка образовању све деце, а не само оне најспособније, развијао се покрет заснован на уверењу да је за дете најбоље да се школује са својим вршњацима и под истим условима. Доприноси Марије Монтесори у Италији, Карла Штајнера у Аустрији, Едуарда клапареда у Швајцарској дали су основе за заснивање покрета који данас означавамо као ***инклузивни покрет у образовању***. Овај покрет је, још давне 1929. године, швајцарски педагог и психолог Едуард Клапаред нзвао ***„Школа по мери детета“.*** Нажалост, овај покрет није био ни близу тако утицајан као покрет ка специјалном школству (осим у Италији, у којој се образовање деце са тешкоћама у развоју развијало под снажним утицајем идеја лекарке и хуманисте Марије Монтесори). У највећем броју земаља (па и у Србији) специјалне школе су остале једини начин на који је дете са тешкоћама у интелектуалном развоју, тежим оштећењем вида и слуха могло да се образује. У настојању да се подрже права деце са тешкоћама у развоју било је и претеривања, која никако не би требало следити. У неким државама САД локални органи власти (САД немају министарство образовања на федералном нивоу) су доносили одлуке да се специјалне школе „преко ноћи“расформирају, а ученици и наставници разместе по најближим редовним школама у региону. Није нам познато какве су биле последице таквих „педагошких експеримената“, али је вероватно да нису били у интересу детета. Наиме, прилагођени наставни програми, који се користе у специјалним школама, најчешће су смањени (по обиму и сложености) програми редовних школа или је извршено временско померање одређених наставних садржаја, који су оцењени као важни, али непримерени узрасту деце са тешкоћама у развоју. То значи да су се сви ученици старијих разреда, који су имали тешкоће у развоју, нашли у тешкој ситуацији, да нису могли да прате програме и да успешно савладају предвиђене садржаје. Није познато ни какве су

последице по ментално здравље деце из ранијих специјалних школа биле, ни какав је однос њихових вршњака и нових наставника био према њима. Инклузија није циљ по себи, већ је циљ стварање услова за развој детета, који и онда, када се дете отежано развија, дају детету шансу да оствари могућности које има. Нема сумње да преласку деце из специјалних у редовне школе треба приступити веома обазриво, припремајући дете (и његову породицу), али и школу у коју долази, о чему ће бити дате извесне сугестије на крају овог поглавља.

Инклузивни покрет (који смо, следећи сугестију Едварда Клапареда, прихватли под називом ***Школа по мери детета)*** попримио је планетарне размере. Према подацима УНИЦЕФ-а (из 1991) до сада је 126 земаља (са више или мање успеха) применило моделе психосоцијалне подршке за децу са тешкоћама у развоју укљученим у редовне школе. Психосоцијална подршка је кључно обележје школе инклузивног типа и обухвата не само прилагођавање програма (садржајно и методички) детету са тешкоћама у развоју, већ и стварање атмосфере подршке и добродошлице сваком детету. Иако нема неке дефиниције инклузивне школе (а ни школе по мери детета) могло би се рећи да је заједничко обележје свих одређења овог појма да је ***Инклузивна она школа која је успела да за свако дете (обдарено, просечних или смањених способности) створи услове да се развија у границама својих способности.*** Иако је инклузивно образовање намењено свој деци, што произилази из наведеног одређења, најчешће је, у првој фази, развијан модел за прихватање детета са тешкоћама у развоју. Прелиминарна истраживања учесталости јављања деце са појединим врстама тешкоћа у развоју показала су да је највећи проценат деце са тешкоћама у развоју већ у редовним школама (око 85%). Овај проценат је добијен на основу процене УНИЦЕФ-а да између 7 и 10% све деце у школи има неку од тешкоћа у развоју, броја деце укључених у редовне основне школе у Србији и броја деце у специјалним основним школама (у одсуству систематског пописа заснованог на међународним критеријима о врстама и степену тешкоће развојног поремећаја који би захтевао додатну подршку), Утврђивање стварног броја деце са тешкоћама у развоју којима би била неопходна додатна помоћ је од великог значаја. Без ових података, обједињених у националном регистру, није могуће дугорочније планирати ни обуку наставника, ни набавку прилагођених наставних средстава, ни припрему прилагођених наставних материјала, ни уклањање архитектонских баријера у школи... Овакав попис је тешко извести јер је неопходно

утврдити изворе података и обучити пописиваче који би за свако дете са тешкоћама у развоју утврдили:

1. Врсту развојне тешкоће.
2. Степен тежине развојне тешкоће.
3. Евентуалне комбиноване сметње.

Додатном анализом пописног материјала било би неопходно, по регионима, предвидети када ће неко од евидентиране деце са тешкоћама у развоју поћи у школу, а у самој школи, за свако дете одредити евентуалне интелектуалне, емоционалне и социјалне последице развојне сметње и према томе припремити Индивидуални план подршке.

Даљи развој инклузивне идеје упућује на потребу да се инклузија не ограничи само на школске активности, већ и на ваншколске програме (учешће деце у литерарним, ликовним, спортским... секцијама) укључујући и оне активности које се збивају у окружењу у коме дете живи.

Шта је, а шта није, инклузивна школа

Покрет усмерен на укључивање деце са тешкоћама у развоју у школу заједно са вршњацима био је, у многим срединама, па и у нас, суочен са једном заблудом. Веровање да је суштина идеје у томе да припремимо дете са развојним тешкоћама за школу не мењајући у самој школи ништа, била је суштина те заблуде. Тако схваћено укључивање имало је за последицу веома незадовољавајуће резултате у свим областима (образовном постигнућу, емоционалној и социјалној прилагођености детета). У *интеграционом приступу образовању* **дете је схваћено као проблем.** Такво дете не може успешно да учи, емоционално и социјално заостаје у развоју, има посебне потребе, разликује се од друге деце, потребна му је посебна подршка, додатни помагач у настави, посебна помагала, прилагођени уџбеник... Приступ у коме се сав напор своди на припрему детета и пружање подршке детету са тешкоћама у развоју,а да се при томе у самој школи не мења ништа јесте *интеграција* и треба је разликовати од *инклузије.* То је био разлог да је у овој студији, да би се избегли неспоразуми ове врсте, изабран Клапаредов израз *Школа по мери детета.*

Митлер (Миттлер П., 2000) указује да у основи инклузивном приступу образовању стоји другачији вредносни систем у односу на традиционалну школу. Основно обележје вредносног система инклузивно оријентисане школе је да је ***дете вредност*** (видети посебно

поглавље у коме су наведени емпиријски подаци о томе од чега све зависи та вредносно-ставовска оријентација). Из такве вредносно-ставовске оријентације произилази захтев да се мења образовни систем, а не дете (систематска активност усмерена на промене ставова наставника према детету, промена ригидних метода наставе, уклањање архитектонских и психолошких баријера, успостављање партнерског односа са школом ...).

Навођење појединачних примера о „учитељици/наставнику“ који воли децу и показује посебну склоност ка подршци деце са тешкоћама у развоју није доказ постојања инклузије. Нема сумње да сваки такав став учитеља/наставника треба подржати и да је у интересу детета. Међутим, ако се при томе у самој школи ништа не промени, резултати тако схваћене бриге о детету могу имати неочекиване, па и нежељене последице. Тако, на пример, ако учитељица/наставник испољи претерану попустљивост према детету са тешкоћама у развоју, „поклања“ му оцене или стаје на његову страну када је у сукобу са вршњациома, без обзира да ли је у праву или не, могуће је да се код вршњака формира отпор према детету који може ићи до одбацивања, искључивања из групних активности, па и до агресије. Чак и када нема васпитних грешака у односу учитељице према детету, а постоји снажан емпатијски однос због ситуације у којој се дете налази, дете то осети, снажно се емоционално везује за учитељицу и веома тешко подноси прелазни период са разредне на предметну наставу. Са друштвеног становишта, овакво „доказивање“ инклузивности школе је штетно, јер ствара илузију да је нешто урађено што није, да школа остане каква је и била, са свим слабостима, а да ми при томе тврдимо како смо прихватили инклузију као покрет и да је са нашим школама „све у реду“.

Могуће користи од инклузивно усмереног образовања

Када је *Save the Children* започео истраживања о могућности инклузије у предшколским установама у Србији и Црној Гори (1998) почетна искуства су указала да васпитачима и родитељима деце која су укључена у вртић треба указати на вредности које инклузивни приступ доноси и ублажити њихове страхове. Страхови васпитача и стручних сарадника вртића (психолога/педагога) односили су се на бојазан да неће бити у стању да задовоље потребе детета са тешкоћама у развоју, те да испоље професионалну неуспешност. Овај страх је био оправдан јер све до скоро није било никаквих програма

који би васпитаче, педагоге и психологе оспособљавали за нове захтеве у раду са дететом које може бити другачије од друге деце. Васпитачи су изражавали и бојазан да ће, претераним ангажовањме око детета са развојним тешкоћама, занемарити другу децу. Та бојазан је била знатно израженија код родитеља деце без развојних тешкоћа. На неким састанцима је долазило чак до отвореног противљења тој идеји, па и вређања родитеља деце са тешкоћама у развоју. Систематским семинарима за васпитаче и стручне сараднике и програмским методичким изменама (укључивањем детета са тешкоћама у групне активности и пружање помоћи по моделу *помоћи детету, али што је могуће мање упадљиво)* ублажене су бојазни и васпитача и родитеља. На крају програма васпитачи су изјављивали да је њихово учешће у програму и резултати које су постигли охрабрило њихово професионално самопоштовање. Родитељи који су били изразито против инклузивног програма на крају су се чак јавно извињавали родитељима које су раније повредили.

На основу овог искуства, у првим покушајима увођења инклузивног програма дошли смо (кроз разговоре са учесницима програма и посматрање дечјег понашања) до следеће листе потенцијалних добити од инклузивног приступа на свим узрастима:

1. **За ученике са тешкоћама у развоју.** Постизање академског успеха примереног њиховим способностима. Боља социјална интеграција и социјализација. Откривање и подстицање развоја очуваних способности детета. Подстицање интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. Подстицање и стабилизација осећања сигурности код детета. Развој комуникацијских способности детета (стварање услова за избегаванње активне и пасивне социјалне изолације детета, изражавање жеља, потреба и намера вербалним и невербалним путем). Разумевање жеља и потреба друге деце и подстицање детета на сараднички однос и помагање. Подстицање и развој хигијенских и радних навика (уз вођење рачуна о врсти и степену развојне тешкоће, као и особености пола и узраста коме дете припада).
2. **За ученике без тешкоћа у развоју**. Поред општих циљева везаних за подстицање развоја сваког детета у границама његових способности, инклузивни програм у школи садржи и додатне циљеве за децу без тешкоћа у развоју: развијање осетљивости за потребе вршњака који теже напредују у развоју; развијање толеранције и прихватање разлика у начину мишљења и понашања; развијање мотивације за помагање другом детету када оно то

затражи (на начин примерен узрасту и особеностима пола детета). Крајњи дугорочни циљ инклузивног програма је развијање вредносног система о другом као себи равном, али заснованом на реалном искуству у сарадњи са вршњацима са и без развојних тешкоћа.

3. **За родитеље ученика са тешкоћама у развоју**. Упознавање са очуваним, а неоткривеним могућностима њихове деце. Успостављање реалних очекивања у односу на развојну тешкоћу детета. Овладавање вештинаама подстицања дечјег развоја. Тимско праћење развоја детета и могућност за активно учешће у помагању детету. Стручна помоћ у решавању тешкоћа у савладавању наставних програма. Реалнији став и реалистична очекивања о могућем будућем развоју детета.
4. **За родитеље ученика без развојних тешкоћа.** Развијање позитивних ставова према правима сваког детета на образовање у границама његових способности.
5. **За разредне и предметне наставнике.** Развијање и одржавање способности за образовање и васпитање детета са и без развојних тешкоћа, обдарену и децу просечних или снижених способности. Стварање позитивне атмосфере у одељењу и развијање интересовања за дете као вредност. Оспособљеност за методичку обраду наставних јединица која је подстицајна за свако дете.
6. **За чланове стручног тима (педагоге, психологе, дефектологе).** Повећање стручне компетенције за рад у пропграмима инклузивног типа. Развијање и одржавање позитивних ставова према свој деци. Спремност за помагање родитељима деце са развојним тешкоћама, наставницима и спремност и оспособљеност за сарадњу са медицинским и социјалним институцијама намењеним деци са развојним тешкоћама.

На постављено питање да ли су овако постављена очекивања могућа реалност или утопија, наш одговор је: ***ни једно ни друго.*** Сасвим је извесно да сва наведена очекивања ни у најбољим условима не могу бити остварена. Али, као што је било очигледно, на основу резултата добијених у првом делу студије, нека се могу остварити. И, што је најважније, већину наведених могућих ефеката је могуће, квалитативно или квантитативно, проценити. Свака школа, ако за то постоји спремност, може сама да процени докле је стигла у стварању школе по мери детета и шта је могуће, у разумном року, још урадити да се приближи жељеном циљу.

На жалост, још увек је неопходна контролна функција образовног система. Подаци у одељку „Дете као вредност“ показују да смо још увек далеко од школе у којој је овако наведене циљеве могуће остварити без додатног притиска.

Када смо наговестили да ***инклузија није циљ по себи, већ само један од начина да дете са тешкоћама у развоју напредује у границама својих способности*** дужни смо и да укажемо на последице које могу наступити ако школа није припремљена за свако дете, а посебно за оно са тешкоћама у развоју. ***Осећање мање вредности, депресивне, па и агресивне реакције према вршњацима, игнорисање од стране и наставника и вршњака, образовни неуспех, па и стварање отпора према инклузији код наставника*** су само неке од могућих последица неуспешног инклузивног програма. Међутим, проблем је у томе, и на то је већ указано, ***да за велики број деце са тешкоћама у развоју нема алтернативе. Чак и када би за њих било боље да се школују у заштићеним условима, таквих школа нема.*** У прво време, док инклузивна школа не постане реалност, чак и нека прелазна решења (као што су програми интеграције, у којима се дете са развојним тешкоћама, у мери могућег, припрема за заједничко школовање са вршњацима без развојних тешкоћа, а да се при томе у школи ништа суштински не мења) су у овом моменту једно од привремених решења. Иако је у међународној заједници оцењено да интегративни приступ није добар и да не решава ни један од суштинских проблема са којима је дете са тешкоћама у развоју и његова породица суочена, у овом моменту није јасно шта је решење које је већ сада реално оствариво. Када је „Save the Children“ пре десет година започео са инклузивним програмима у Србији и Црној Гори, први покушаји су били веома оптерећени медицинским моделом, а програм психосоцијалне подршке је био ближе интеграционом, него ли инклузивном моделу. Па, ипак, иако није дошло до битног побољшања у остварењу образовних циљева били су видљиви помаци у следећим областима: ***већина деце укључене у програм била су емоционално и социјално прилагођенија, битно су порасла (понекад и нереално) очекивања родитеља, код већег броја наставника у основним школама су испољавани емпатијски ставови.*** Без суштинске промене школе није било могуће остварити ни део очекиваних ефеката инклузије. Искуство стечено током првих покушаја увођења инклузивних програма указује да су, практично и пре великих системских промена, заснованих на стратегији развоја образовања, могуће следеће промене:

1. Прихватити родитеља као активног партнера у бризи о детету и оспособити га за ову нову улогу.
2. Обраћати пажњу на оно што дете може и на томе градити мотивацију и развој самопоштовања код детета.
3. Систематски, на сваком наставничком већу или сличним скуповима, једну од тачака посветити напредовању ученика са развојним тешкоћама, наводити позитивне примере из праксе и подржавати наставнике који показују склоност ка додатном раду са децом из ове групе.

Ове и сличне активности не захтевају ни промену планова и програма, нити било какву интервенцију која захтева додатна материјална средства.

Системске, социјалне и психолошке баријере

Већ је више пута поменуто да је Конвенција о правима детета УН и декларације које су на њој засноване, основа за радикалне промене у образовању за сву децу, укључујући и децу са тешкоћама у развоју. Основно полазиште свих одредби у Конвенцији засновано је на људским правима и то не може бити спорно. Ипак, после скоро 100 година нико у свету није нашао коначно решење за овај проблем. Покушаћемо да поменемо неке од баријера:

1. **Такмичарска атмосфера као суштинско обележје образовања.** У инклузивно замишљеној школи ученик се такмичи са самим собом. Мера успеха је помак у знању у односу на претходни период. У стварној школи смо далеко од тога. И наставници (а под њиховим утицајем и ученици) вреднују вршњаке не по томе колико су лично напредовали, већ по томе који су по рангу успешности. Ни наставници ни вршњаци немају разумевања за тешкоће које неки ученик има, било да су оне органске, психолошке или социјалне природе. И родитељи ученика (посебно оних успешних) подржавају такав начин вредновања. Чак и основна школа (чија је основна функција описмењавање, оспособљавање за живот и стицање елементарних основа опште културе) постаје „арена“ у којој дете са тешкоћама у развоју нема никакве шансе да се развије у границама својих способности. И статистички подаци указују на погубност оваквог система вредности. У вртићу, у коме нема (бар јавно прокламоване) такмичарске атмосфере постоји много већа толеранција према деци са тешкоћама у развоју, како од стране васпитача, тако и од стране

вршњака. Међутим, само 1% деце са тешкоћама у развоју у Србији успева да се упише у вртић(према подацима УНИЦЕФа). Формално оправдање садржано је у чињеници да велики број мајки које имају децу са рзавојном тешкоћом напушта посао, па нема услове да конкурише за упис детета у вртић. Положај детета које је уписано у вртић је знатно повољнији од онога које је остало у породици. За многе развојне функције (интелектуалне, емоционалне, социјалне) контакт са вршњацима је ненадокнадив. Међутим, чак и она деца са тешкоћама у развоју која остваре значајан напредак током боравка у вртићу, имају малу шансу да се упишу у редовну школу. Родитељи ове деце саопштавају да управе школа користе сваку могућност да дете са развојним тешкоћама упуте у специјалну школу. Ако не успеју приликом уписа, онда неуспех детета у школи користе као аргумент за упућивање у специјалну школу. Истраживање пре две деценије (необјављена студија Института за психологију) показало је да знатно већи број ученика бива упућен у специјалну школу од стране редовних школа, него ли од стране комисија за разврставање. Досадашња искуства са инклузијом показала су да су учитељи знатно спремнији да прихвате деце су тешкоћама у развоју од предметних наставника. Толеранција (и на њој заснована позитивна социјална атмосфера у одељењу) која бива успостављена током прва четири разреда најчешће се губи преласком ученика из четвртог у пети разред. У том периоду положај ученика са тешкоћама у развоју се значајно погоршава, образовни успех постаје све слабији, а односи са вршњацима све лошији. Иако нема систематских истраживања последица такмичарске атмосфере на ментално здравље ученика са тешкоћама у развоју, основана је претпоставка да значајан пад мотивације за школу има корене у осећању мање вредности и осећању неизвесне будућности ученика из ове групе. Број ученика који упишу и заврше жељену средњу школу, а затим стекну и академско образовање, је занемарљив. За сада није јасно на који начин је овај проблем решив. Стратегија образовања која би прокламовала инклузију као циљ је нужан, али не и довољан, услов да се реши овај проблем.

2. **Наука као извор стереотипија и отпора према инклузивном образовању.** Делује парадоксално, али је, нажалост, део предрасуда према деци са тешкоћама у развоју потекао од научних дисциплина као што су специјална педагогија и рехабилитација, психологија и дечја психијатрија. У текстовима из ових научних

дисциплина преовлађују симптоми и на њима засноване дијагнозе појединих развојних поремећаја. Када васпитач или наставник чита ове текстове, не може да избегне априорне предрасуде, пре него што је упознао дете. И семинари који се одржавају за родитеље на готово идентичан начин подржавају представу о детету са развојним тешкоћама и изазивају код родитеља амбивалентна осећања чији је најчешћи појавни облик смена љубави према детету и помисли „боље да се није родило“. У пракси смо били сведоци ситуација у којима неко од припадника наведених струка убеђује родитеље да је боље да га сместе у специјалну школу, чак и онда када постоји вероватноћа да би дете имало користи од заједничког школовања са вршњацима. Још су чешћи примери да, када дете има теже развојне сметње, родитеље убеђују да сместе дете у институцију или упуте дете у специјалну школу која је далеко од места становања детета. Покрет ка пружању психосоцијалне подршке детету и породици у оквиру инклузивног покрета је још увек нека врста ретког социјалног експеримента који су прихватили по неки социјални педагози и рехабилитатори, лекари и психолози, али је медицински модел бриге о детету још увек преовлађујући облик пружања помоћи. У овом моделу инклузије истраживачки тим се определио за пружење помоћи применом документа „Индивидуални програм подршке“ (видети поглавље о ИПП у трећем одељку Приручника). У овом документу су, за свако дете индивидуално планирани облици подршке, праћење плана и евентуалне корекције у зависности од ситуације се редовно прате. У реализацији плана тимски суделују родитељ детета, разредни старешина и педагог или психолог. Ова програмска интервенција је имала позитивне ефекте када је тим функционисао. У ситуацијама када родитељ из било ког разлога није суделовао у раду тима резултати су били занемарљиви.

3. **Отпори просветних радника према усвајању нових идеја у раду са децом која имају развојне тешкоће.** Досадашњи покушаји мењања ставова просветних радника, како у школама, тако и у институцијама система дали су врло ограничене резултате. Чак ни у школама у којима је извођен инклузивни програм ни после четири године није успостављена колективна свест о инклузији као значајном облику подршке детету са развојним тешкоћама. Није боље прошао ни предлог Стратегије за образовање деце са тешкоћама у развоју, који је скоро без расправе одбачен на Просветном савету Србије. Иако је од

усвајање Конвенције о правима детета УН прошло већ 20 година, још увек није усвојен јасан став о инклузивном образовању. Томе су допринеле и честе смене у Министарству просвете, тако да су, после неких првобитних позитивних сигнала о промени, долазили министри који су се јавно супротстављали заједничком образовању деце са и без развојних тешкоћа. Изостанак добрих методичких упутстава за реализацију појединих програма предмета, како би садржаји били прихватљиви за свако дете, како обдарено, тако и оно просечних или снижених способности, непостојање методичке припреме студената наставничких факултета (са изузетком неких учитељских факултета), архитектонске баријере и ниска мотивација наставника за усвајање нових идеја у методици наставе појединих предмета су додатни проблеми који отежавају усвајање инклузивних идеја у наш образовни систем. Чак ни озбиљна упозорења да је неопходно променити образовни систем (нпр.веома неповољни резултати добијени тестирањем ученика у оквиру међународног Пизза пројекта) нису променила ништа. Успеси обдарених ученика били су најчешћи „аргумент“ којим су оспоравани резултати Пизза пројекта. Још чешћи су били примери игнорисања резултата од стране просветних институција система.

4. **Научена беспомоћност и ниска мотивација ученика са развојним тешкоћама.** Колико нам је познато, не постоје систематска истраживања положаја детета са развојним тешкоћама у породици. Иако бројни, несистематизовани разговори са родитељима деце из ове категорије указују на склоност социјалној изолацији, пасивност и школски успех знатно нижи од могућих способности детета. Родитељи и сами признају да су према детету које има неку развојну тешкоћу попустљиви знатно више него ли према другом детету, ако га имају. Већ током раног развоја дете касни у прихватању одговорности више из социјалних, него ли органских разлога. Тако се формира једна, по дете веома штетна, васпитна грешка, која се у психолошкој литератури назива ***научена беспомоћност.***Наставници у школи (учитељи, професори) и стручни сарадници веома рано опажају код детета смањену мотивацију за учење, за коју је могуће дати неколико могућих објашњења: (1) Родитељи су, и у периоду пре поласка у детета у школу, а и када дете већ започне школовање, знатно мање заинтересовани за успех детета. Сва пажња је усмерена на покушај тражења медицинске помоћи. И када деловање медицинских мера не да жељени резултат, почиње да преовладава

страх од будућнисти. Нису ретки родитељи из ове групе који избегавају долазак у школу (на родитељске састанке, нпр.) не желећи да се суоче са чињеницом да је њихово дете неуспешније од већине друге деце. (2) Наставници и не покушавају да своје излагање прилагоде и оној деци која теже прате наставу. Већина предмета, српски и математика посебно, захтевају континуирано и систематско праћење све сложенијих садржаја. Код детета са тешкоћама у развоју се развија став „***ја то не знам, ја то не могу“,*** што представља подлогу за развијање осећања мање вредности, и бројних последица које су на том осећању заснована. (3) Деца из ове групе су оптерећена бројним негативним искуствима још пре поласка у школу, па је њихова социјална пасивност нека врста механизма одбране од поновног доживљаја неуспеха.

5. Наведене су само оне баријере које су биле уочене током досадашњих активности у обе фазе пројекта. Свака од ових баријера захтева изучавање академског типа, како би били нађени бар неки начини за њихово ублажавање. Није редак захтев појединих хуманитарних фондација из света да траже од учесника програма **да примењују већ развијене програме и то у релативно кратком року.** Ни једна од наведених баријера не може бити ублажена (а камо ли отклоњена) ако се не изведу систематска истражиовања у дужем периоду и ако се не води рачуна о социјалним и културним особеностимадела земље у коме се развија програм. Досадашња истраживања (видети поглавље ***Дете као вредност)*** су јасно указала да неће бити могуће на исти начин развијати инклузивни програм на северу и југу Србије, у развијеним и неразвијеним подручјима, у градским, приградским и сеским школама.

О потреби поновног враћања на теоријско наслеђе друштвених наука које би могло бити од значаја за развој инклузивног образовања.

Залагање за систематски научни приступ и трајну активност у овој области (оснивање одељења у педагошким психолошким и социолошким институтима и на факултетима који припремају учитеље, предметне наставнике и стручне сараднике за рад у школама) која би била програмски усмерена на развој, одржавање и праћење ефеката модела образовања за децу са тешкоћама у развоју) има за циљ да додјемо до решења која би у дала одговор на питање да ли је инклузија и у нас могућа и како.

Истраживачки тим је донео одлуку да већ у овом пројекту поново обновимо интересовање за ***Блумову таксономију образовних циљева*** како би указали на могућност да и дете са сниженим способностима (или са смањеном мотивацијом за учење због последица неке развојне тешкоће) усвоји бар нужни минимум знања из неког предмера, а да при томе не буду занемарена ни просечна ни обдарена деца. Добијени резултати, иако тек почетни, охрабрују (видети одељак II Приручника). И код примене Индивидуалног програма подршке (ИПП) показало се да постоји потреба за увођењем иновација. Тога смо постали свесни тек када смо анализирали ИПП протоколе за децу у програму. Идеја о примени ***Масловљеве теорије хијерархије људских потреба*** је једно од могућих решења за побољшање овог, према нашем искуству, важног документа. Идеје ***Хербарта и Виготског*** могу послужити као могућа решења за успешније учење. Идеје ***Пијажеа и Алена Бедлија*** о успешнијим методама развоја способности за апстрактно мишљење и успешније памћење су такође вредне пажње. Академске институције (факултети и институти) су погодна места та проучавање и примену ових теорија у раду са децом која имају тешкоће у развоју. Овде су само насумично поменуте неке од идеја. Сигурно је да би методичке иновације у појединим наставним дисциплинама, многе „старе“ идеје педагога, филозофа, психолога и социолога биле пут да ова област буде издвојена из садашњег сивила и стереотипија које су довеле до озбиљног и забрињавајућег застоја у овој области.

Напомена:Расправа о теоријским основама инклузије, методолошком и појмовном апарату, међународним и националним документима који се односе на инклузију већ је дата у првом делу овог приручника (*Школа по мери детета, Save the Children, Београд, 2008).*

Препоручена литература

1. Alexandar C.(1978):**A Review of Educator Attitudes Toward Handicapoped Children and the Concept of Mainstreaming,** Psychology in the Schools, 15;
2. Ainscow M.(1994): **Special Needs in the Clasroom: A Teacher Education Guide,** UNESCO;
3. Даниелс Е., Стафорд К.(2002): **Интеграција деце са посебним потребама,** Степ бу степ програм, Центар за интерактивну педагогију, Београд;

4. Хилтон Д.(1006): **Саветовање родитеља хронично оболеле деце и деце ометене у развоју,** Институт за ментално здравље, Београд;
5. Mittler P.(2000); **Working Towards Inclusive Education – social context,** Fulton, London;
6. OECD(1994): **The Integration Children with Special Needs into Mainstream Education,** Paris;
7. Секулић-Мајурец А.(1988): **Дјеца с тешкоћама у развоју у вртићу и школи,** Школска књига, Загреб;
8. Thomas G.(1998): **The Making of the Inclusive School,** Routledge, London.

Проф. др Миле Илић
Филозофски факултет, Бања Лука

Научни рад
UDK 37.018.58

ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА

Резиме: *У раду се одређује појам инклузивна школа и врше разграничења значења тангентних термина.*

Посебна поглавља посвећена су прецизнијем истицању обиљежја неинклузивне и инклузивне школе.

Повезујући, систематизујући и синтетизујући интердисциплинарна научна сазнања и налазе развојно-стратегијских и апликативно-педагошких пројеката у школама неколико држава, анализиран је сличан, дуг и плодотворан процес трансформације уобичајене, садашње (традиционалне, неинклузивне) школе у инклузивну школу примјеном индекса инклузивности (савременог методолошко-педагошког концепта, средства и инструментарија) у областима и показатељима међузависних димензија школе (стварања инклузивне културе, креирања инклузивне политике и развијања инклузивне праксе).

Послије одређивања значења појма инклузивна школа и тангентних термина, експлицираћемо одреднице традиционалне и инклузивне школе, а затим ћемо анализирати примјену индекса инклузивности у развоју инклузивне школе.

1. Појам „инклузивна школа„

Потпуније појмовно одређење инклузивне школе можемо започети подсјећањем на општа значења ријечи *ИНКЛУЗИЈА* из које је изведен придјев *ИНКЛУЗИВНА*.

Значења ријечи *ИНКЛУЗИЈА* на енглеском језику су: „1. Inclusive [in'klu:siv] adj (~ly adv) који садржава, обухваћа, укључује |~ terms у цјелини је све укључено; of укључиво, инклузиве; 2. inclusion [in'klu:зn] s укључивање, укључење, обухваћање, уклапање, припадност; 3. Including [inklu:diŋ] prep. урачунавши, укључиво, инклузиве; 4. Include [in'klu:d] vt укључи (ва) – ти, уклопити, урачунати, обахватити, обухваћати, садржавати“ (Филиповић – Редакција, 1990., стр. 56).

Респектујући та општа значења термина *ИНКЛУЗИЈА* (свеобухватност и потпуна укљученост) и изведеног придјева *ИНКЛУ-*

ЗИВНА, као и сличности поимања школе у педагошкој и лексикографској литератури можемо дати почетну радну дефиницију *ИНКЛУЗИВНЕ ШКОЛЕ.*

ИНКЛУЗИВНА је она *ШКОЛА* (*INCLUSIVE SCHOOL*) која обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. појединце са лакшим развојним потешкоћама и даровите) и све остале ученике у све видове васпитно – образовних активности (наставних, ваннаставних, друштвено – корисних, културно – јавних...) према њиховим индивидуалним потенцијалима (когнитивним, конативним, социјално – моралним, афективним, психомоторним..) и максимално очекиваним исходима учења, креирања и подучавања.

Учење у инклузивној школи обухвата све видове и облике самосталног и заједничког стицања знања, продубљивања искуства, усавршавања вјештина, његовања навика, развијања способности и вриједносних оријентација и упоређивања процеса хуманизације и социјализације ученика до личних максимума.

Учешће у инклузивној школи подразумијева да се сваки ученик примјећује, прихвата и уважава онакав какав јесте, да се дјелотворним поучавањем стимулише његово активно ангажовање у индивидуалном и заједничком учењу, подјели искустава и сарадњи, те да се подржава слободно изношење свог доживљаја образовања и васпитања.

2. Терминологија инклузије у образовању

Идеја, концепција и пракса инклузије у образовању уопште (па и у инклузивној школи) потпуније се суштински разумијевају и развијају када се одреде значења сљедећих кључних појмова: „инклузија“, „препреке за учење и учешће“, „ресурси за подршку у учењу и учешћу“ и „подршка различитостима“.

Инклузија у образовању значи сталне позитивне промјене у дјеловању свих школских и ваншколских фактора у правцу проширивања могућности активног укључивања сваког дјетета у развојно – стимулативан васпитно – образовни процес. „То је један бескрајан процес сталног пораста учења и учешћа свих ученика, идеал којем школе могу тежити, али који никада није у потпуности остварен. Али инклузија постоји, чим почне процес раста учешћа.

Инклузивна школа се трајно развија и иде напријед“. (Boot i Ainscow, 2008, стр. 6).

Компоненте садржаја појма инклузија у образовању наведене су у идућем табеларном прегледу.

Табела 1. Инклузија у образовању (Исто, стр. 6)

Инклузија у образовању обухвата.

- једнако уважавање свих ученика и запослених;
- повећање учешћа ученика у култури школе, наставном плану и програму, школској заједници и смањење њиховог искључивања из њих;
- промјена школске културе, политике и праксе како би се одговорило на различитости ученика у локалној заједници;
- смањивање препрека за учење и партиципацију свих ученика, не само оних ометених у развоју или са посебним образовним потребама;
- учење из покушаја да се превазиђу препреке за приступ и учешће одређених ученика, како би се направиле промјене за добробит ученика на једном ширем плану;
- гледање на различитости међу ученицима као на ресурсе за подршку учењу, а не проблеме који се морају рјешавати;
- признавање права ученика на образовање у локалној заједници;
- унапређење школе за запослене и за ученике;
- истицање улоге школе у изградњи заједнице и развијању вриједности, као и у повећању постигнућа у свим областима рада и живота;
- његовање односа узајамне подршке између школа и свих заједница;
- прихватање да је инклузија у образовању један вид инклузије у друштво.

Инклузија у образовању почиње признавањем разлика између ученика и њиховим укључивањем у учеће, игровне, поучавајуће, важне сталне активности у школи и ван ње имајући у виду сваког појединца као комплетну личност. Усмјеравање пажње само на једну

посебну потребу, недостатак (физички, чулни...), на један аспект ученика није у суштини инклузија у његовом образовању. „Рад на препознавању и смањивању тешкоћа за једног ученика може бити користан многим другим ученицима чије учење у почетку није посебно забрињавало. Ово је један од начина на који разлике између ученика у интересовањима, вјештинама, знањима, поријеклу, матерњем језику, способностима или недостацима могу бити ресурси за подршку учењу“, (Исто, стр. 7).

Супротан процес од инклузије (укључивања) је искључивање (ексклузија) из образовања. Под искључивањем из образовно – васпитног процеса подразумијевају се разни притисци на ученике, као што су: „дисциплинско искључивање“ – премјештањем ученика из одјељења у друго одјељење, из школе у другу школу, удаљавањем ученика са наставног часа због кршења школских правила; неразумијевање програмских садржаја; омаловажавање, занемаривање па и вријеђање ученика у разним варијантама вербалне и невербалне комуникације; кажњавање ученика, ситуације у којима се ученик осјећа понижен, неуважен, неприхваћен; доживљавање школског неуспјеха, те остали облици привремених и дуготрајнијих притисака који стоје на путу потпуног учешћа ученика у учењу, комуникацији, цјелокупном животу и раду у школи. Смањивање тих притисака јесте развијање инклузије у образовању.

Инклузија значи да школа пружа подршку и за ученике и за запослене.

Умјесто термина ученици с *ПРЕПРЕКАМА У УЧЕЊУ И УЧЕШЋУ* до недавно је употребљавана неодговарајућа синтагма *УЧЕНИЦИ С ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА*.

Уобичајена синтагма „посебне образовне потребе“ мање је адекватна јер имплицира етикету која може довести до смањених очекивања, скретања пажње са извора спољашњих тешкоћа (образовна политика, школска организација, програм, међуљудски односи, приступи настави и учењу...), занемаривања проблема других ученика без етикете и до расипања напора школе да би одговорила на разлике међу ученицима различитих категорија способности, искустава, етницитета, итд.

Када се апострофирају *ПРЕПРЕКЕ ЗА УЧЕЊЕ И УЧЕШЋЕ* пажња се усмјерава на оно што би требало учинити да би се унаприједило образовање за сваког ученика. Тешкоће настају управо када ученици наиђу на препреке у учењу и учешћу настале у локал-

ној заједници у функционисању школе, у интеракцији ученика са садржајем учења и са начином поучавања, итд..

Смањивање препрека за учење и учешће ученика обухвата покретање свих ресурса у школи, у породици и друштвеној средини. Постоји више *РЕСУРСА ПОДРШКЕ УЧЕЊУ И УЧЕШЋУ* него што се користи у било којој школи или било ком окружењу. Као и препреке, и они се могу наћи у ученицима (у покретању и усмјеравању учења, у међусобној подршци...); у родитељима или старатељима (у интензивирању сарадње са школом, подршци дјеци, педагошком образовању..); у позитивним промјенама школске културе, политике и праксе; у појачаној подршци друштвене заједнице... У упознавању препрека и ресурса у школи могу бити корисна питања. Које су препреке за учење и учешће? Како их умањити? Ко се са њима сусреће? Који су доступни ресурси за превазилажење препрека за учење и учешће? Како мобилисати додатне ресурсе?

Под појмом *ПОДРШКА РАЗЛИЧИТОСТИМА МЕЂУ УЧЕНИЦИМА* подразумијевају се све активности у школи које на њих одговарају, тј. које повећавају учешће свих ученика у васпитно – образовном процесу. Пружање подршке појединим ученицима само је дио покушаја да се повећа учешће свих ученика. Индивидуална подршка може повећати активно, независно и ефикасно учење, као што може допринијети побољшању наставе за ширу групу ученика. Примјери подршке су када наставник припрема наставу имајући у виду активирање свих ученика, а узимајући у обзир њихова различита предзнања и начине учења, или када ученици помажу једни другима на часу. Уколико су наставне активности тако конципиране да подржавају учешће свих ученика, потреба за индивидуалном подршком у учењу и учешћу ученика се смањује.

Препреке за учење и учешће су и разне врсте хроничних обољења и ометености у психофизичком развоју ученика. Ометеност се може одредити као дугорочно ограничење физичке, интелектуалне или сензорне функције. Школа не може много учинити да ријеши проблем такве сметње. Но, она може много учинити у смањењу предрасуда, дискриминаторних ставова, нетолеранције различитости, итд. Медицински модел поимања тешкоћа у учењу као посљедице индивидуалног недостатка или ометености дјетета, не преферира употребу термина „посебне образовне потребе“. Социјални модел образовних тешкоћа и ометености подразумијева да препреке за учење и учешће могу постојати у природи амбијента или произилазити из међузависног односа ученика и његовог окружења

(наставника, осталих ученика, родитеља, школске политике, културе, социјалних и економских услова...). По том моделу такве спољње препреке у учењу и учешћу ученика могу се отклањати у школи, која се развија као инклузивна и у инклузивној друштвеној средини.

3. Која школа није инклузивна?

Повезујући и генерализујући досадашња теоријска достигнућа[1], резултате експолоративних испитивања, искуства у апликативно – педагошким пројектима и опсервације школске праксе, могу се идентификовати сљедећа обиљежја школе која није инклузивна:

1. не обухвата све ученике са свог подручја, досељене и остале заинтересоване појединце васпитно – образовним процесом;
2. искључује поједине ученике из наставно – васпитног рада, премјештањем из одјељења у друго одјељење или у другу школу;
3. кажњава ученике;
4. у школи се не запажају, нити елиминишу ситуације насиља, неуважавања, омаловажавања, понижавања ученика, наставника, запослених, ученичких родитеља;
5. захтијева „спремност“ и припремљеност дјеце за похађање редовне наставе (посједовање интелектуалне зрелости, социјалних и комуникацијских вјештина; предзнања...);
6. заснива редовну наставу на образовном програму једнаком за све ученике одређеног разреда, а не на индикаторима у развојним потенцијалима, образовним потребама и препрекама;
7. равнодушна према препрекама у учењу и учешћу (тзв. посебним потребама) дјеце и младих који похађају редовну наставу;
8. укључује ученике са препрекама у учењу и учешћу у редовну наставу без индивидуализације учења и подршке у развоју;
9. укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу у разреде који не одговарају њиховом узрасту ни психофизичким могућностима.

[1] Види радове: Booth, T. (1996); Davis, S. (1992); Savolainem, H. I Alasmutari, H. (2000); Vayrynen, S. (2000) ;Eklindh K. (2000); Alvesson, M. Skodberg, K. (2000); Baker, M.W.Baskell, B. (2000); Shanker, A. (1993); Chase R. (1995); Andrejević, D. (2000); Biondić, I. (1993); Bojanin (2002); Galeša, M. (1993); Kiš – Glavaš L. (1999); Vukajlović, B.M. (2004).

Дакле, неинклузивне школе су оне које не само да не укључују сваког ученика у васпитно – образовни процес, већ их искључују из њега и реализују неадекватно укључивање ученика у редовну наставу.

4. Одреднице инклузивне школе

Анализом теоријских схватања, резултата емпиријских истраживања и позитивних искустава, може се доћи до утврђивања сљедећих одредница инклузивне школе:

1. у васпитно – образовном раду у одговарајућим разредима по истом распореду часова учествују сви ученици без обзира на природу препрека у учењу и учешћу (тзв. „посебних потреба“);
2. стално освјешћивање разумијевања и прихватања људских различитости у све дјеце и младих;
3. перманентно се ствара пријатна емоционална атмосфера, угодно социјално – комуникацијско окружење, те његовање пријатељстава између појединаца са препрекама у учењу и учешћу (са тзв. „посебним потребама“) и осталих ученика;
4. равноправна партиципација свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) у процесу стицања знања, усавршавању вјештина, развијању способности, навика, осјећања и воље у настави, ваннаставним активностима, у културно – јавној дјелатности, на излетима и екскурзијама и свим осталим видовима васпитно – образовног рада с обзиром на индивидуалне потенцијале у зони блиског развоја до личних максимума;
5. континуирано пружање додатне помоћи ученицима са препрекама у учењу и учешћу и осталим ученицима у настави и ван ње;
6. омогућавање реализације програма индивидуализованог учења у редовној настави према профилу одређеног ученика (са тешкоћама у развоју, даровитог, просјечног) и темељеног на очекиваним оптимализованим исходима васпитно-образовног рада.

5. Примјена Индекса инклузивности у развоју уобичајене (традиционлане) школе у инклузивну школу

Индекс инклузивности[1] је свеобухватан развојно – методолошки концепт са системом докумената и инструмената што може помоћи у процјени стања и утврђивању наредних корака у развоју уобичајене (традиционалне) школе у савремену инклузивну школу. Аутори су Бут и Аинсков (Tony Booth i Mel Ainscow) из Велике Британије (Ирске)[2].

Индекс инклузивности је креиран и структуиран у духу савремених цивилизацијско – хуманистичких домета и схватања, научних социо – психолошких, педагошко – методолошких и дидактичко – методичких сазнања о социјализацији индивидуалитета сваког дјетета и младе особе у школи која тежи да стално повећава своју инклузивност уз сарадњу са породицом, локалном средином и надлежним институцијама. Ипак, концепцијско – методолошка отвореност Индекса омогућује његове адаптације традицији, култури, позитивним васпитно – образовним искуствима у педагошкој терминологији у одређеним друштвеним заједницама и приликама, па и у оквиру наше друштвене транзиције.

Индекс није додатна иницијатива него начин за унапређивање развоја и дјеловања школе у духу инклузивних вриједности, односно

---

[1] Centre for Studies on Inclusive Education је оригинални и једини издавач Индекса за инклузију у Великој Британији. Прва верзија публикована је 2000. године. Save the Children UK је овлаштен да штампа и дистрибуира Индекс инклузивности у Босни и Херцеговини. Издање из 2002. године преведено је са енглеског језика. На приједлог Save the Children UK аутор овог рада адаптирао је Индекс за инклузију за употребу у Босни и Херцеговини 2008. године, уз препоруку да се назива ИНДЕКС ИНКЛУЗИВНОСТИ, што је терминолошки прикладније његовој педагошко – методолошкој суштини.

[2] Аутори су до прве верзије Индекса дошли након трогодишњег рада уз помоћ тима наставника, родитеља, школских управа, истраживача и представника организација за дјецу ометену у развоју. Прва верзија послужила је као пилот пројекат у 6 основних и средњих школа, а затим је измијењена верзија процијењена детаљним испитивањем акционог програма у 17 школа и 4 локална уреда за образовање (ЛЕА) у Енглеској. Закључак школа био је да им је Индекс помогао у препознавању одређених питања на којима треба радити, а иначе би им промакла, и да то примјене у пракси. Дали су и препоруке за побољшавање материјала. Министарство је подијелило бесплатне примјерке Индекса основним, средњим и специјалним школама и ЛЕА уредима у Енглеској. Индекс је пилотиран у БиХ у 6 школа, након чега су извршене корекције. Адаптацију Индекса за БиХ извршио је аутор овог текста. Треба напоменути да је (током посљедњих година) Индекс примјењиван у одабраним школама у Србији, Црној Гори, гдје је пилотиран у оквиру унапређивања развојног планирања рада школе.

Индекс је подршка развоју инклузивне школе, без обзира на мишљење колико је она тренутно инклузивна.

Није прихватљиво повезивање индекса инклузивности само са унапређивањем образовања ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. са посебним потребама). Наиме, индекс инклузивности односи се на унапређивање образовања и васпитања свих ученика (дјеце и младих). Он нуди школама подстицајан и користан процес самопроцјене и развоја, који почива на мишљењима запослених, школске управе, ученика, родитеља (старатеља) и представника локалне заједнице, а укључује детаљно проучавање начина на које се могу смањити препреке за учење и учешће свих ученика у школи. Индекс инклузивности није алтернатива за позитивне промјене, иновације и приступе побољшању квалитета васпитно – образовног рада и повећању школског успјеха, већ он „омогућује да се до постигнућа дође на начин који ће створити односе засноване на сарадњи и унаприједити средину за нставу и учење. Индекс може знатно помоћи трајном напретку и унапређењу школа. Овај документ подржава приступ учењу у којем дјеца и ученици активно учествују, повезујући оно што уче са сопственим искуством. То је практични документ који показује шта инклузија значи за све видове школског живота: у наставничким зборницама, учионицама и школском дворишту“ (Исто, стр. 4).

У садржају Индекса су четири елемента:

1. кључни појмови[1] (који подржавају размишљање о развоју инклузивне школе инклузивним приступом);
2. оквир за процјену: димензије и области (уобличити приступ евалуацији и развоју школе);
3. материјал за процјену: показатељи и питања (омогућити детаљан преглед и процјену свих аспеката школе и помоћи да се одреде и проведу приоритети за увођење промјене) и
4. инклузивни процес (осигурати да процес процјене, планирања и провођења планова у пракси сам по себи буде инклузиван).

[1] Кључни појмови (инклузија, препреке за учење и учешће, ресурси за подршку учењу и учешћу и подршке различитостима) објашњени су у почетним поглављима овог рада.

Индекс садржи три међузависно повезане димензије унапређивања развоја и рада школе:

1. стварање инклузивне културе,
2. креирање инклузивне политике и
3. развој инклузивне праксе.

Те димензије су изабране да усмјеравају размишљање о позитивним промјенама уобичајене (традиционалне) у инклузивну школу.

Свака димензија подијељена је на двије области у оквиру којих се пажња усмјерава на оно што је неопходно урадити да би се унаприједило учење и учешће у школи. Димензије и области наведене су у сљедећој табели.

Табела 2. Димензије и области Индекса

Димензија А Стварање инклузивне културе

Област А. 1 Изградња заједнице
Област А. 2 Успостављање инклузивних вриједности

Ова димензија води стварању сигурне, подстицајне заједнице, која прихвата и сарађује, у којој се свако уважава, и која је темељ за највиша остварења свих чланова заједнице. Она развија заједничке инклузивне вриједности које се преносе свим новим запосленима, ученицима, родитељима/старатељима и члановима школске управе. Принципи и вриједности инклузивне школске културе усмјеравају одлучивање о школској политици и о сваком тренутку праксе у учионицама, тако да школски развој постане континуиран процес.

Димензија Б Креирање инклузивне политике

Област Б.1 Створити школу за све
Област Б.2 Организовање подршке различитостима

Ова димензија обезбјеђује да инклузија прожима све школске планове. Школска политика охрабрује учешће ученика и особља у

школи од тренутка њиховог доласка у школу, допире до свих ученика у локалној заједници и умањује притиске који воде искључивању појединаца. Цјелокупна политика подразумијева јасне стратегије за промјене. Подршком се сматрају све активности које повећавају способност школе да одговори на различитости међу ученицима. Сви облици подршке развијени су према инклузивним принципима и обједињени у заједничком развојном оквиру.

Димензија Ц Развој инклузивне праксе

Област Ц. 1 Организовање учења
Област Ц.2 Мобилизација ресурса

Ова димензија развија школску праксу која одржава инклузивну културу и политику школе. Часови су осмишљени имајући у виду различитости међу ученицима. Ученици се подстичу да активно учествују у свим аспектима свог образовања, које се ослања на њихово знање и искуство ван школе. Особље у школи идентификује материјалне ресурсе, ресурсе у себи и својим колегама, ученицима, родитељима / старатељима и у локалним заједницама, који могу мобилизирати и искористити за подршку учењу и учешћу.

(Booth, T. i Ainscow, M., 2008, str. 12)

Свака област садржи 5 – 11 показатеља инклузије. Показатељ је исказ о аспирацији у одређеном сегменту или аспекту функционисања школе. Са показатељем се може упоредити постојеће стање да би се утврдио приоритет за развој.

Сваки показатељ разјашњен је низом питања разврстаних у упитнике (за ученике, за одрасле, моја основна школа).

Кориштење индекса почиње едукацијом како би школа у цјелини постала власник процеса развоја инклузивности свога развојног планирања и унапређивања.

У процесу кориштења Индекса постоји сљедећих 5 глобалних фаза:

1. почетак кориштења Индекса;
2. процјена постојећег стања у школи;

3. креирање инклузивног школског развојног плана;
4. праћење и процјена рада са Индексом.

Садржаји тих фаза[1] кориштења Индекса наведени су у сљедећој табели:

Табела 3. Процес кориштења Индекса

Фаза 1. **Процес кориштења Индекса (једно тромјесечје)** Образовање координационог тима Преглед приступа школском развоју Подизање нивоа свијести о Индексу Истраживање постојећих знања кориштењем кључних појмова и оквира Индекса Продубљивање истраживања уз помоћ показатеља и питања Припрема рада са другим групама ***Фаза 2.*** **Процјена постојећег стања у школи (једно полугодиште)** Истраживања постојећих знања особља у школи и школске управе Истраживање постојећих знања ученика Истраживање постојећих знања родитеља / старатеља и чланова локалне заједнице Утврђивање приоритета за развој ***Фаза 3.*** **Креирање инклузивног школског развојног плана** Увођење оквира Индекса у школски развојни план Увођење приоритета у школски развојни план ***Фаза 4.*** **Провођење приоритета (континуирани процес)** Провођење утврђених приоритета у пракси Одржавање развоја Биљежење напредовања ***Фаза 5.*** **Праћење и процјена радаса Индексом (континуирани процес)** Процјена развоја Процјена рада са Индексом Настављање процеса кориштења Индекса

[1] Фазе кориштења Индекса детаљније су описане у публикацији Booth, T. i Ainscow, M. (2008), „Индекс инклузивности. Развој учења и учешћа у основним школама“, ада за употребу у БиХ, 2008. године

Прва фаза Индекса започиње образовањем координационог тима, који представља школу. Тим процјењује приступ школском развоју и повезује примјену Индекса са постојећом организацијом. Чланови тима подижу ниво свијести о Индексу унутар школе, информишу се о материјалима и припремају их за кориштење у процјени стања у школи са наставним особљем, школском управом, родитељима / старатељима и ученицима. Ова фаза би требало да се заврши у току једног тромјесечја.

Координациони тим формира групе за реализацију појединих фаза и сегмената примјене Индекса у развоју инклузивне школе.

Организовањем дана за усавршавање школског особља (и школске управе заједно), тим започиње прикупљање информација о стању у школи. Оријентациони план активности током таквог дана наведен је у сљедећој табели:

Табела 4. Дан за усавршавање школског особља:
Истраживање учења и учешћа у школи

9.30 – 10.00	**Представљање Индекса** (комплетно особље)
10.00 – 11.00	**Рад са кључним појмовима и оквиром за процјену у циљу размјене постојећег знања** *Активност 3* (рад у малим групама)
11.00 – 11.30	*пауза за кафу*
11.30 – 12.30	**Рад са показатељима** *Активности 5 и 6* (рад у малим групама)
12.30 – 13.30	*пауза за ручак*
13.30 – 14.30	**Рад са показатељима и питањима** Активности 7 и започињање 8 – да се настави наредних дана (рад у малим групама)
14.30 – 15.30	**Размјена идеја о областима развоја и даљњем истраживању**
Активности 9 и 10 (најприје у малим групама, затим сви заједно)	
15.30 – 15.45	**Наредни кораци у процесу** (води координациони тим)
15.45	*пауза за кафу*

Послије утврђивања процјена управног и школског особља, истраживања знања ученика, родитеља/старатеља, чланова локалне заједнице, анализе њихових мишљења и образложења и прикупљања додатних информација, координациони тим утврђује листу приоритета за развој инклузивне школе (са компонентама: а) стварање инклузивне културе; б) креирање инклузивне политике, в) развој инклузивне праксе).

У Табели 3 дати су неки примјери приоритета утврђени у току процеса коришћења Индекса.

Табела 5. Приоритети школе утврђени у току процеса кориштења Индекса

- Увођење обичаја приређивања дочека нових ученика и школског особља и обиљежавање њиховог доласка
- Одржавање активностиза усавршавање школског особља како би осмишљени часови могли што боље одговорити различитостима међу ученицима
- Побољшање свих видова приступа школи за ученике и одрасле са ометеношћу
- Промовисање позитивних ставова према етничким разликама у настави и на паноима
- Обједињавање свих облика подршке у школи
- Организирање заједничких обука за школско особље
- Развијање заједничког учења међу ученицима
- Измјена правила против насилног понашања у школи
- Унапређење процеса пријема и уклапања за нове ученике
- Повећање учешћа ученика у одлучивању о школској политици
- Побољшање комуникације између школе и родитеља / старатеља
- Побољшање угледа школе у локалним заједницама

(Исто, стр. 36)

Идентификовани су разни примјери успјешног провођења приоритета у развоју инклузивности у пилотираним школама.

На примјер, једна основна школа је прикупила податке од ученика и родитеља / старатеља да насилно понашање у школи

представља озбиљан проблем. Тим за школско развојно планирање одлучио је да искористи питања у оквиру показатеља Б.2.9 „Насилно понашање је смањено“ као оквир за детаљно испитивање о ставовима и искуствима са насилним понашањем. Посебно су се усмјерили на сљедећа питања:

- Да ли школско особље, родитељи / старатељи, ученици дијеле иста схватања о томе шта је насилно понашање?
- Да ли се пријетња прекидом пријатељства сматра извором насилног понашања?
- Да ли постоји јасан пропис о насилном понашању који прецизно дефинира шта јесте, а шта није насиље у школи?
- Да ли је језик школских прописа разумљив школском особљу, родитељима / старатељима, ученицима?
- Да ли ученици знају коме да се обрате ако су жртве насилног понашања?
- Да ли су ученици укључени у стратегије за спречавање и смањивање насилног понашања?
- Да ли постоје јасни записници о случајевима насиља?
- Да ли је насилно понашање смањено?

Када су примјеном Индекса испитали обим и природу проблема, настојали су да поступе на неколико начина. На часовима матерњег језика укључили су читање текстова, дискусију и писање радова о насиљу и насилном понашању. Установљен је форум у оквиру којег су ученици могли равноправно допринијети развоју стратегија за спречавање и смањење насиља. Донесени су нови прописи против насилног понашања, на језику разумљивом свим ученицима, а затим објављени на великом броју мјеста. Детаљни записници случајева насиља помогли су да се установе обрасци понашања код неких ученика. Процјењивали су смањивање насилног понашања кроз поновљена истраживања и дискусије, користећи питања из Индекса, са додатком неких њихових која су узимала у обзир оно што су открили током истраживања (према истом извору, стр. 36).

И сам процес примјене индекса инклузивности неопходно је евалуирати. То може да учини координациони тим служећи се питањима, као што су ова у сљедећој табели:

Табела 6. Процјена кориштења Индекса

• Колико добро је радио координациони тим, у смислу његовог састава, подјеле задатака унутар тима, консултација са другима и расподјеле одговорности за развојни процес? • У којој мјери је дошло до промјена у посвећености према инклузивнијем начину рада у школи? • До које мјере су кључне идеје Индекса утјецале на размишљање о школској политици и пракси? То су инклузија, препреке за учење и учешће, ресурси подршке учењу и учешћу, подршка различитостима. • У којој мјери је процес консултација био инклузиван и ко би још могао томе допринијети у будућности? • У којој мјери су димензије и области Индекса биле корисне за структурирање школског развојног планирања? • У којој мјери су показатељи и питања помогли препознавању приоритета или детаља у вези са приоритетима који раније нису били уочени? • У којој мјери су релевантни подаци прикупљени у процјени приоритета и провођења развоја и како би се ово могло побољшати? • У којем обиму је процес рада са Индексом допринио инклузивном начину рада у школи? • Како се развојне промјене одржавају и како би се то могло унаприједити?

(Booth T. i Ainscow, 2008, str. 39 – 40)

Током провођења приоритета неопходно је одржавати развој инклузивности школе, тј. пажњу и појачане активности свих учесника у све три димензије школе (инклузивној култури, политици и пракси), биљежити напредовање у учењу и учешћу свих ученика и запослених и повремено примјеном Индекса процјењивати напредак, што може водити ка даљњем истраживању унутар школе, као и настављању процеса кориштења Индекса инклузивности.

6. Завршни дио

Инклузивна је она школа у којој су у угодном емоционално – социјалном амбијенту, ненасилној комуникацији и продуктивној стимулацији обухваћени, и до личних максимума укључени, ученици са препрекама у учењу и учешћу, даровити појединци и сви остали ученици, наставници, сарадници, управно особље и остали запослени у процесу истраживања и уношења позитивних промјена у планирању, имплементацији и евалуацији квалитетнијег и ефикас-

нијег васпитно – образовног процеса. На основу досадашњих проучавања и искустава могуће је разликовати обиљежја неинклузивне и одреднице инклузивне школе (а најзначајније су истакнуте у претходним поглављима).

У концепцију развијања инклузивне школе могу се инвентивно уграђивати многа интердисциплинарна сазнања о току цивилизације, природи човјека, суштини образовно – васпитног процеса, о ограничењима тзв. „старе школе“, покрета „нове школе“, о теоријским основама и практичним остварењима алтернативних модела савремених школа (квалитетних, школе живота, експерименталних...) као и поставке теорија учења и стваралаштва, дидактичких теорија, те налази експерименталних истраживањао иновацијама у настави (индивидуализованој, интерактивној, респонсибилној, итд.) и образовању.

Како ни једна садашња школа није потпуно инклузивна, евидентне су потребе и провјерене могућности (у апликативно – педагошким пројектима у свијету и код нас) сталног, сложеног и плодотворног процеса развијања садашње (уобичајене, традиционалне, ексклузивне) у инклузивну школу, у три њене међузависне димензије – стварању инклузивне културе, креирању инклузивне политике и развијању инклузивне праксе. У таквим подухватима врло плодотворно је било кориштење Индекса инклузивности у многим основним и средњим школама у неколико европских држава (међу којима су БиХ, Србија и Црна Гора), са свим његовим даљој адаптацији подложним садржајима (кључним концептима и идејама, фазама, димензијама, областима, показатељима, инструментима, питањима) од којих су кључни у овом раду сажето приказани.

Литература

1. Бојанин. С. Чордић,А. (2000).Општи приступ особама са хендикепом. Б.Лука: Црвени крст РС
2. Booth, T. (2000). Progress in inclusive education.Meeting Specijal and Diverse Educational Needs: Making inclusive Education a Reality, Helsinki
3. Booth, T i Ainscow, M. (2008). Indeks inkluzivnosti.Centre for Studies on Inclusive Educatin u Velikoj Britaniji-prvo izdanje 2000, drugo dopunjeno izdanje 2002, Adaptirano izdanje za upotrebu u BiH (2008) publikovao Save the Childern UR
4. Вукајловић, Б. (2004). Инклузивно образовање. Бања Лука:Графид
5. Илић, М. (2003). Развијање стандарда методичког образовања будућих учитеља, Зборник ,,Образовање и усавршавање учитеља,, Научни скуп са Међународним учешћем, Ужице: Учитељски факултет, стр. 399-408.

6. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука: Наша школа, 1-2, стр.141-158.
7. Илић, М. (2006). Методолошка и стручно-методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави. Б.Лука: Наша школа, 3-4, стр. 28-72.
8. Илић, М. (2006). Интерактивно обучавање наставника за индивидуализацију учења читања и писања у инклузивној настави.У Зборнику радова:,,Индивидуализација и инклузија у образовању,,. Сарајево: CES, 14-32.
9. Илић, М.-Николић, Р.-Јовановић, Б. (2006). Школска педагогија.Ужице: Учитељски факултет, Бања Лука: Филозофски факултет
10. Kostelnik,J.M.-Onaga,E.-Rohde,B.-Whiren,A (2004).Djeca s posebnim potrebama. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb:Educa
11. Крстић, Н.(2003). Развојне сметње и специфични поремећаји у развоју. Истраживање у дефектологији. Београд: Дефектолошки факултет
12. Pašalić-Kreso, A.(2003).Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju, u knjizi: Inkluzija u školstvu Bosne i Hrecegovine, str. 2-24. Sarajevo: Filozofski fakultet
13. Slatina, M. (2005). Od individue do ličnosti. Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja.Zenica: Dom štampe
14. Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS
15. Filipović, R (1990). Englesko-hrvatski ili srpski rječnik. Zagreb: Školska knjiga i Grafički zavod Hrvatske
16. Canevaro, A (2000). Između deficita i hendikepa. (Prevod izdanja Univerziteta degli studio di Bologna, Departmento di science dell educazione). Tuzla: Educ Aid.
17. Cerić, H. I Alić, A (2005). Temeljna polazišta inkluzije. Zenica: Hijatus
18. Santrock, W.J. (2006). Human adjustment.New York: Mc Braw Hill

PhD Mile Ilić, professor
Faculty of Philosophy
Banja Luka

INCLUSIVE SCHOOL

Abstract: The paper determines the notion inclusive school and it explains differences in meanings among similar notions.

Some chapters give precise explanation of inclusive and non inclusive school features.

The paper connects, systematizes and syntesizes interdisciplinary scientific achievements and findings of developing-strategic and applicative-pedagogical projects in schools of several countries. It also analyzes a similar, long and fruitful process of current (non inclusive) school transformation into inclusive school by application of an inclusive index (contemporary methodologicaly-pedagogical concept, facilities and instruments) in areas and parametars of interdependent school dimensions (creation of inclusive culture, politics and inclusive practice developing).

Миља Вујачић
Институт за педагошка истраживања,
Београд

Научни рад
UDK 37.012

РАЗЛОЗИ И ПРЕПРЕКЕ ЗА УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ[1]

Резиме. *Последњих деценија, широм света, посебна пажња се посвећује проблемима образовања деце са посебним потребама. У покушајима да се ови проблеми реше, покрећу се бројне теоријске расправе, истраживања, промене закона и реформе образовних система. Сагледавање недостатака специјалног образовања довело је до идеје о инклузивном образовању, односно укључивању деце са посебним потребама у редовни васпитно-образовни систем. Анализирајући различите приступе образовању деце са посебним потребама, који су се временом мењали, увиђамо предности инклузивног образовања. С обзиром на то, у раду смо указали на основне разлоге за увођење инклузивног образовања и препреке које најчешће отежавају остваривање овог циља. У раду је посебно указано на проблеме образовања деце са посебним потребама у Србији.*

Кључне речи*: инклузивно образовање, деца са посебним потребама, разлози, препреке, редовне школе*

Савремено друштво захтева промене у образовању које ће обезбедити једнаке услове за развој потенцијала и способности сваког појединца. Из тог разлога, питање квалитетног образовања за сву децу последњих година у многим земљама покреће бројне теоријске расправе, истраживања, промене закона и реформе образовних система. Посебна пажња усмерена је на образовање деце са посебним потребама. Кључни проблем је како изградити образовни систем који ће уважавати индивидуалне разлике ученика са посебним потребама, а истовремено обезбедити што је могуће више њихову инклузију у складу са постојећим условима и могућностима. Актуелност овог проблема потврђује и чињеница да се у свим међународним правним документима, које је и наша земља потписала промовише идеја инклузивног образовања. Из тог разлога, бављење овим проблемима, покушавање да се они реше и створе услови за једнако и квалитетно образовање деце са посебним потребама представља обавезу нашег друштва. У складу с тим, образовање деце са

[1] Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања« број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

посебним потребама представља један од изазова савремене школе и наставе. Стварање услова за заједничко образовање деце са посебним потребама и њихових вршњака у редовним школама подразумева креирање школа по мери детета (обезбеђивање физичких услова у школама, припрема стручног кадра, нова решења у настави, отварање школе према породици и локалној заједници). На тај начин, стварање услова за инклузивно образовање води ка унапређивању образовно-васпитне праксе. Иако се велики број теоретичара и практичара у области педагогије и њој сродних наука слаже да је инклузивно образовање идеја коју би требало промовисати и подржати како би се превазишли недостаци специјалног образовања, процес увођења инклузивног образовања одвија се веома тешко и споро. Препреке за инклузију су бројне и укључују шире друштвене чиниоце, неефикасне и нефункционалне образовне системе и појединце. У процесу креирања инклузивног образовања веома је важно идентификовати постојеће препреке и, у складу са тим, одредити систем мера и активности за њихово превазилажење. У даљем тексту даћемо приказ основних разлога и препрека за инклузивно образовање, уз посебан осврт на образовни систем у Србији.

Различити приступи образовању деце са посебним потребама

Школски и друштвени систем, у неким земљама, и данас карактерише сепарација. Деца са посебним потребама су током свог школовања, па и касније у животу, често одвојена од својих вршњака. Схватање да је одвајање у најбољем интересу детета са посебним потребама основа је медицинског модела, који је био актуелан током 1960-их и 1970-их година. Овај период карактерише оснивање специјалних школа у којима се образују деца са посебним потребама. Дете са посебним потребама посматра се као проблем, а тешкоћу коју има треба ублажити или уклонити посебним активностима и третманима. Полази се од схватања да су деца са посебним потребама другачија од остале деце и да, у складу с тим, имају посебне потребе, које се могу задовољити развијањем посебних облика образовања и коришћењем специјалних наставних метода, различитих од наставних метода које се користе у раду са децом редовне популације. Социјални контакти су ограничени само на стручно особље, док су потребе за сигурношћу, љубављу, припадањем, активношћу, учењем и независношћу занемарене. На тај начин, деца са посебним потребама су, од најранијег доба,

одвојена од родитеља, искључена из локалне заједнице и отуђена од друштва (Вујачић, 2005).

За модел дефицита, који се јавља 1970-их и 1980-их година, везује се покрет »интеграција«. Овај покрет је усмерен на укључивање деце са мањим тешкоћама у развоју у редовне групе вртића и школа, при чему се нагласак ставља на припрему и прилагођавање детета са посебним потребама просечној деци. Иако је дете укључено у редован програм, средина га не прихвата онакво какво јесте, не мења ставове и односе према њему. Основна слабост овог процеса је прилагођавање детета захтевима школе, а не школе детету.

Дубоки смисао укључивања деце са посебним потребама у редовне школе налазимо у појму »инклузија« (укључивање, припадност и јединство). Такав начин размишљања основа је социјалног модела који се јавља 1990-их година. Фокус се са детета и његовог проблема помера на друштво у целини и његове институције које је неопходно мењати како би се обезбедили услови за адекватан развој деце са посебним потребама и њихово укључивање у друштвени живот. Критике медицинског модела довеле су до великих промена у ставовима према особама и деци са посебним потребама што се одразило и на образовање.

Инклузија подразумева мрежасти, флексибилан систем у коме се полази од тога да сва деца могу да уче и да се сва деца разликују међу собом у погледу интересовања, способности, етничког порекла, претходних искустава и знања (Grenot-Scheyer et.al.,1996). Према мишљењу неких аутора (Хрњица и сар., 2004), два основна принципа од којих би требало поћи у инклузивном образовању су:

- Свако дете је особена, целовита личност (ометеност у развоју најчешће није суштина идентитета детета, па је неопходна креативност у примени понуђених решења).
- Детету треба помоћи неупадљиво, само тако ће доћи до изражаја очувани потенцијали којима свако дете располаже.

Промене у односу друштва према деци са посебним потребама подразумевале су и мењање терминологије која се односи на ову децу. Када је у питању терминологија везана за децу са посебним потребама, код различитих теоретичара и практичара постоје бројне разлике. Тешкоће постоје и при проналажењу примерених израза за дете са посебним потребама. Термини, који су се раније користили – »инвалид«, »хендикепирано дете«, »дете ометено у развоју« – постепено су превазиђени. Полазећи од тога да је дете целовито биће,

његово одређење искључиво према врсти и степену ометености у развоју води негативном одређењу, односно ономе што дете не уме или не може. Временом се појављују термини као што су »деца са тешкоћама у развоју« и »деца са сметњама у развоју«, али је нагласак и даље на проблему који дете има. Негативно одређење је донекле избегнуто увођењем термина »деца са посебним потребама«. Напор да се избегну неадекватни термини, и на тај начин стигматизација детета преко негативног одређења дечјих могућности, исказан је у дефиницији коју можемо наћи у Конвенцији о правима детета: *Дете ометено у развоју је дете са посебним потребама, а дете са посебним потребама је дете.* Поред Конвенције о правима детета, 1990-их година су усвојени и други међународни и правни документи којима се инклузивно образовање и права деце са посебним потребама прокламују.

Разлози за инклузију и користи од овог процеса

Анализирајући различите приступе у погледу образовања деце са посебним потребама, који су се временом мењали, увиђамо предности инклузивног образовања. Разлози за инклузивно образовање су бројни, као и користи које од овог процеса имају сви његови учесници. Један од разлога за инклузију јесте *остваривање права на образовање* и учешће деце са посебним потребама у активностима заједнице. Остваривањем права ове деце на образовање у редовним школама, заједно са вршњацима, стварају се услови за задовољавање бројних људских потреба, које ова деца, у условима социјалне изолације, нису у могућности да остваре.

Инклузивно образовање омогућава деци са посебним потребама *да живе са члановима своје породице.* Образовање деце са посебним потребама у специјалним школама често подразумева њихово одвајање од породице и промену места становања, имајући у виду да су те школе често смештене ван места у којем дете живи. Укључивањем деце са посебним потребама у редовне образовне институције ово право им се остварује.

Медицински третман који се везује за специјалне институције није сам за себе довољан. Претераним наглашавањем специфичне сметње, занемарује се велики број очуваних потенцијала које дете са посебним потребама реално поседује. Специфична сметња не мора да утиче на комплетно функционисање детета и један број спо-

собности увек остаје очуван. У инклузивном програму деци са посебним потребама је омогућено да *открију своје очуване потенцијале* и да на њима даље граде свој развој. У групи вршњака, током организованих активности, уз помоћ одраслог, спонтано се откривају очувани потенцијали детета, који представљају најбољу основу на којој ће се даље развијати знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима.. Проналажење онога у чему је дете успешно ствара услове не само за адекватан социјални већ и когнитивни развој, успешну професионалну оријентацију и оспособљавање за самосталан живот, у границама дететових могућности (Вујачић, 2006). Успех који је заснован на очуваним способностима детета повољно утиче на мотивацију, интересовања и остваривање напретка у учењу.

Подстицање и развијање социјалне интеракције међу децом са и без тешкоћа у развоју основни је смисао инклузије. Инклузија омогућава деци са посебним потребама да успостављају друштвене односе на начин који то чини већина деце. Боравећи у групи вршњака, деца са посебним потребама имају прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин (Falvey *et. al*., 1995). Током заједничких активности, деца са посебним потребама стичу осећање сигурности и припадности групи. Према мишљењу неких аутора, у интеракцији са вршњацима деца са посебним потребама развијају комуникацијске способности (изражавање потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем), осетљивост за потребе других (вршњака и одраслих), емоционалну контролу и социјализацију (Хрњица и сар., 2004). Позитивна искуства са инклузијом представљају овој деци темељ за социјална искуства која ће имати у каснијем животу. Искуства интеракције са децом са посебним потребама помажу осталој деци да постану осетљивија за потребе других, да пруже помоћ и подршку и да прихвате постојеће разлике.

Инклузија представља подстицај за *мењање и побољшавање васпитно-образовног процеса.* Савремено друштво захтева промене у образовању које ће обезбедити једнаке услове за развој потенцијала и способности сваког појединца. У складу с тим, образовање деце са посебним потребама представља један од изазова савремене школе и наставе. Кључне улоге у овом процесу припадају наставницима. Истраживања указују на негативне ставове наставника према деци са посебним потребама и неадекватну припремљеност за реализацију инклузивног програма. Припрема наставника за рад у инклузивном програму требало би да почне током иницијалног образовања, а да се касније

настави кроз различите облике континуираног стручног усавршавања. За успешну реализацију инклузивног програма од наставника се, поред осталог, очекује да примењује индивидуализовани приступ у раду, препознаје и подстиче развој очуваних потенцијала деце са посебним потребама, ствара услове за позитивну социјалну интеракцију међу децом и континуирано сарађује са стручним сарадницима и родитељима. Уз сазнање да је дете са посебним потребама, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене потенцијале за развој и учење, наставник може створити средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно образовање (Вујачић, 2006). Укључивање деце са посебним потребама подстиче наставнике да примењују различите методе и стратегије у раду, које излазе у сусрет потребама све деце. Рад у инклузивном програму наставницима омогућава запажање огромних разлика у стиловима учења, индивидуалним снагама и специфичним образовним потребама деце, као и оспособљавање за праћење ефеката подстицајних мера за сву децу у одељењу.

Негативни ставови васпитача, учитеља, остале деце и родитеља према деци са посебним потребама често су присутни због недовољне информисаности и недостатка претходног искуства са овом децом. Укључивањем деце са посебним потребама, упознавањем са њиховим потребама и потврђивањем успешности процеса интеграције *негативни ставови се мењају,* а самим тим и однос према овој деци. Истраживања многих аутора указују да деца која немају посебне потребе, а која су образована у инклузивним образовним установама, побољшавају ставове према деци која се од њих разликују. Развијају разумевање и осетљивост за потребе деце која имају проблема у развоју, вештину сарадње и помагања. Поред тога, претпоставља се да ће ова деца преузимати већу друштвену одговорност и показати више социјалног самопоуздања (Daniels & Stafford, 2002).

Користи за родитеље. Брига за будућност своје деце посебно је изражена код родитеља деце са посебним потребама. Инклузивно образовање родитељима ове деце умањује осећај изолованости и пружа неопходну подршку која им је потребна да се свакодневно носе са проблемима своје деце. Развијањем међусобне сарадње и пријатељства они се оснажују у борби за решавање проблема своје деце. Подаци истраживања (Вујачић, 2003) показују да организоване активности у оквиру инклузивног програма могу позитивно утицати на превазилажење стрепње и бриге родитеља деце са посебним потребама. Према мишљењу родитеља деце са посебним потребама, активности у оквиру инклузивног програма помажу им да реше или

ублаже постојеће проблеме и створе реалинију перцепцију о детету и његовим могућностима. Родитељи остале деце имају прилику да се упознају са начинима на које породице деце са посебним потребама излазе у сусрет својој деци. На тај начин се откривају могућности узајамне помоћи и постиже снажење заједница.

Деца која постану продуктивни чланови и учесници у заједници више јој доприносе него што се ослањају на њену подршку. Образовање деце са посебним потребама у редовним школама *нуди заједници далекосежне финансијске користи*. Образовање деце са посебним потребама у истом окружењу, у коме се налазе њихови вршњаци са типичним развојем, обично је јефтиније од оснивања и финансирања алтернативних школа. Заједнице штеде своје ресурсе образовања тиме што ограничавају потребу за одвојеним, специјализованим програмима (Daniels & Stafford, 2002).

Препреке за инклузију

Иако се велики број теоретичара и практичара у области педагогије и њој сродних наука слаже да је инклузивно образовање идеја коју треба промовисати и подржати како би се превазишли недостаци специјалног образовања, процес увођења инклузивног образовања одвија се веома тешко и споро. Остало је много неразјашњених питања око тога шта се под инклузијом заиста подразумева. Подаци истраживања (Stubbs, 2002) показују да су најчешћа питања која се постављају у контексту инклузивног образовања следећа:

- Да ли се инклузивно образовање односи само на децу са посебним потребама или и на децу која припадају маргинализованим групама?
- Да ли је инклузивно образовање приоритет?
- На који начин је инклузивно образовање повезано са кључним изазовима у образовању: квалитет образовања, понављање разреда, недостатак средстава, ригидност наставних програма?
- Које су кључне разлике између инклузије, интеграције и специјалног образовања?
- Да ли је инклузивно образовање право решење за сву децу са посебним потребама?
- Да ли постоји најбоље решење за реализацију инклузивног програма? Да ли постоји јасан план који би требало следити?

- Да ли је увођење инклузивног образовања могуће у свим земљама?

Проблем представљају и бројне препреке које укључују друштвене чиниоце, локалну заједницу и стање у образовним системима. Подаци неких истраживања (Hanson *et. al*., 2001; Simeonsson *et. al.,* 2001; Vaughn *et. al*, 1996; Law, 1993) показују да деца са посебним потребама и њихови родитељи препреке групишу у четири групе: неадекватни физички услови у школама, негативни ставови и предрасуде, недостатак информација и знања о деци са посебним потребама и инклузији и неадекватан васпитно-образовни програм и рад наставника.

Непостојање адекватних услова у вртићима и школама често може да отежа укључивање деце са посебним потребама, а у неким ситуацијама и у потпуности онемогући њихово укључивање. Приликом градње вртића и школа не води се рачуна о посебним потребама деце са развојним тешкоћама. У великом броју институција нема косих равни и прилагођених тоалета, што појединој деци и родитељима ствара тешкоће. Исхрана у вртићима не одговара здравственим потребама све деце. Велики број деце у васпитним групама и одељењима такође може представљати препреку, као и недовољна опремљеност радних соба и учионица потребним средствима.

Психолошке препреке као што су стереотипи, предрасуде и на њима изграђени *негативни ставови* према деци са посебним потребама представљају основне препреке да се отпочне са инклузивним образовањем. Подаци истраживања које је обављено у осам канадских школа (Law, 1993) потврђују овај податак. Према мишљењима родитеља деце са посебним потребама, негативни ставови и недостатак знања и информација о деци са посебним потребама и инклузији представљају основне препреке да се њихова деца укључе у редовне школе. Негативни ставови могу бити присутни код свих актера васпитно-образовног процеса (васпитача, учитеља, стручних сарадника, осталог особља вртића или школе, родитеља, остале деце). Отпор запослених у образовним институцијама према деци са посебним потребама негативно се одражава на квалитет васпитно-образовног процеса. Негативни ставови васпитача/учитеља и родитеља деце могу утицати на неприхватање деце са посебним потребама од вршњака, што отежава њихово укључивање и међусобну интеракцију. Деца са посебним потребама и њихови родитељи, због недостатка самопоуздања и неповерења, избегавају социјалне интеракције, што често онемогућава укључивање ове деце у редовне об-

разовне институције. Мењање и превазилажење негативних ставова одвија се веома споро и тешко, али је то неопходан услов за увођење инклузивног образовања.

Васпитно-образовни програм који се реализује у одговарајућој установи утиче на квалитет инклузивног програма. *Традиционални васпитно-образовни програми* у којима је нагласак на садржајима и усвајању знања, при чему се недовољно води рачуна о индивидуалним разликама и потребама деце, не пружају могућност за откривање дечијих индивидуалних потенцијала. У овим програмима праћење и оцењивање почива на поређењу успеха деце са општим нормама уместо на праћењу индивидуалног тока развоја сваког детета. С обзиром на то да ови програми не омогућавају деци да уче на свој начин и не излазе у сусрет њиховим потенцијалима, могућностима и интересовањима, често се дешава (нарочито у школама) да се укључивање деце са посебним потребама заврши неуспешно. С друге стране, програми усмерени на дете пружају боље услове за успешно укључивање деце са посебним потребама. Један од принципа на којима почивају програми усмерени на дете јесте развојно примерена пракса. Изразу »развојна примереност« приписују се две димензије: примереност узрасту и примереност појединцу. Истраживања људског развоја указују на то да деца пролазе кроз предвидљиве фазе раста и развоја. Ове фазе се јављају у свим доменима развоја: физичком, емоционалном, социјалном и сазнајном. Познавање типичног развоја деце која се налазе у распону узраста коме је програм намењен представља оквир на основу кога се припрема васпитна средина и планирају одговарајуће активности. Међутим, свако дете се развија на јединствен начин и јединственим ритмом, има особену личност, стил учења и породично порекло. Наставни програм и интеракције наставника са децом требало би да буду осетљивије на индивидуалне разлике. Имајући у виду да се учење најбоље одвија у интеракцији детета са средином која га окружује, та искуства би требало да парирају развојним способностима детета, а да у исто време буду изазов за дечије интересовање и разумевање.

Један од кључних проблема у инклузивном образовању јесте *преношење искустава и решења са једног контекста на други*, који је потпуно другачији. Искуства показују да се до правих решења може доћи искључиво анализом културног контекста у оквиру којег се програм реализује. При осмишљавању активности требало би

водити рачуна о специфичним условима у конкретној школи и ширем друштвеном окружењу.

Препреку за инклузију, у неким земљама, представља и *непостојање законских прописа* према којима би сва деца имала право на заједничко дружење и образовање са вршњацима. Постојеће законске прописе који онемогућавају укључивање ове деце у редовне институције требало би мењати.

Проблеми образовања деце са посебним потребама у Србији

Анализа постојећег стања показује да је део образовног система наше земље који је намењен деци са посебним потребама нефункционалан и неефикасан у многим битним елементима. Проблеми које треба решити у области образовања деце са посебним потребама су бројни и захтевају корените промене како у образовању тако и у осталим сегментима друштва. Пре свега, не постоји прецизан, централни регистар деце са посебним потребама. Тачни подаци о броју деце са одређеним сметњама у развоју, степену тежине и месту становања нужна су претпоставка за предузимање конкретних акција и дугорочно планирање у овој области.

Специјалне и редовне школе чине два потпуно одвојена субсистема, без системски заснованог функционалног повезивања. На тај начин, не постоји могућност преласка деце са посебним потребама из једног у други систем, осим, изузетно, спорадичних примера у пракси.

У многим крајевима наше земље не постоје специјалне школе, док су постојеће неравномерно регионално распоређене. Већина специјалних школа је у централној Србији и Београду (*Реформа образовања ученика са посебним потребама*, 2004). На тај начин, укључивање у специјалне школе за многу децу са посебним потребама подразумева дуго и рано одвајање од породице. У специјалним школама се налази велики број деце из социјално депривираних средина, посебно ромске деце, која се често разврставају као ометена у менталном развоју, а најчешће се ради о интелектуалној неефикасности услед социокултурне и образовне запуштености.

Не постоји системска евиденција ученика са посебним потребама и праћење њиховог напредовања у редовним школама, док је предшколским образовањем и васпитањем обухваћен само 1% ове

деце. Подаци показују да се велики број деце са посебним потребама образује у редовним школама а да, притом, школе нису припремљене за овај процес. Интеграција ове деце у редовне школе одвија се спонтано, без претходних припрема и потребне подршке, и подразумева аутоматско прилагођавање детета са посебним потребама школи, што није увек могуће, па се показало као слабост овог процеса (Вујачић, 2006). Подаци неких истраживања (Карић, 2004) показују да садашњи образовни систем у Србији није припремљен за инклузију. На узорку од 97 редовних основних школа у Србији 8.099 ученика је са сметњама у развоју, а само је 20 запослених дефектолога у стручним службама ових школа. Не постоји системска евиденција ученика са посебним потребама, нити праћење њиховог напредовања. Васпитачи, учитељи, наставници и стручни сарадници нису припремљени за рад са овом децом. Овај податак не чуди с обзиром да, током инцијалног образовања школског кадра на вишим школама и факултетима, нема предмета »инклузивно образовање«. Ова тема није обухваћена ни стручним усавршавањем наставног кадра. Проблем постоји и због неадекватне физичке опремљености школа и архитектонских баријера. Спорадични покушаји да се започне са инклузивним образовањем постоје али само у виду реализације пилот-пројеката, којима је обухваћен мали узорак вртића и школа.

* * *

Имајући у виду бројне предности које од инклузије имају деца са посебним потребама и њихови вршњаци, породица и друштво у целини, неопходно је да све релевантне институције и појединци својим учешћем допринесу да инклузивно образовање постане трајна пракса у образовном систему наше земље. Иако смо далеко од овог циља, охрабрује чињеница да је инклузија, последњих година, веома актуелна тема на нашим просторима. Подршку у овим напорима пружају пилот-пројекти инклузивног образовања, који се реализују у једном броју наших вртића и школа, с циљем проналажења решења за квалитетно образовање деце са посебним потребама. Истраживања у оквиру евалуације поменутих пилот-пројеката дају охрабрујуће резултате. Стално указивање на позитивне примере и потврђивање успешности овог процеса један је од начина да се ова идеја промовише. Креирање школе по мери детета један је од начина да се препреке за инклузију, које се везују за образовање, превазиђу. У складу с тим, у образовним системима многих земаља присутна је

тенденција ка унапређивању рада школе и креирању позитивне школске климе. Имајући у виду да клима у школи подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима овог процеса, креирање позитивне школске климе је веома сложен задатак који захтева сталне напоре свих учесника. Одржавање позитивних међуљудских односа, унапређивање процеса наставе, обезбеђивање услова за квалитетно образовање све деце, смањивање проблематичног понашања ученика, отварање школе према породици и локалној заједници и успешно управљање школом, циљеви су које би школа требало да оствари у процесу свог унапређивања.

Коришћена литература

1. Daniels, E. & K. Stafford (2002): *Creating inclusive classroom.* Washington: Children's Resources International.
2. Falvey, M., M. Grenot-Scheyer, J.J. Coots & K.D. Bishop (1995): Services for students with disabilities: past and present. In M. Falvey (ed.): *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum and instruction (23-39).* Baltimore: Paul.H.Brookes.
3. Grenot-Scheyer, M., K.A. Jubala, K.D. Bishop & J.J.Coots (1996): *The inclusive classroom.* Westminster: Teacher Created Materials.
4. Hanson, M., E. Horn, S. Sandall, P. Beckman, M. Morgan, J. Marquart, D, Barnwell & H. Chou (2001): After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years, *Exceptional Children*, No. 68, 263-276.
5. Карић, J. (2004): Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања, *Настава и васпитање,* бр. 1, 142-146.
6. Law, M. (1993): Changing disabling environments through participatory research, *Canadian Journal of Rehabilitation,* Vol. 7, No.1, 22-23.
7. *Реформа образовања ученика са посебним потребама* (2004). Београд: »Просветни преглед«.
8. Simeonsson J. R., D. Carlson, G.S. Huntington, J. S. McMillen & J.L.Brent (2001): Students with disabilities: a national survey of participation in school activities, *Disability and Rehabilitation,* Vol. 23, No. 2, 49-63.

9. Stubbs, S. (2002): *Inclusive education – where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance in co-operation with the Norwegian Association of the Disabled.
10. Хрњица, С. (уред.) (2004): *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју,* Београд: Институт за психологију филозофског факултета и Саве тхе Цхилдрен УК.
11. Vaughn, S., J. S. Schumm & J. Sinagub (1996): *Focus group interview in education and psychology*, Tnounsand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
12. Вујачић, М. (2003): *Укључивање дјеце са посебним потребама у редовне групе вртића – могућности и ефекти* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
13. Вујачић, М. (2005): Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр 4-5, 483-496.
14. Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник Института за педагошка истраживања,* Вол. 38, бр.1 (190 -204). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Milja Vujačić
The Institute for Pedagogical Research
Belgrade

MOTIVES AND OBSTACLES FOR INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN REGULAR SCHOOLS

Abstract: For the last few decades, round the world, special attention has been paid to educational problems of chilren with special needs. In order to solve these problems, there have been many theoretical arguments, research, law changes and reforms of school systems. As special education has many disadvantages, the need of inclusive school (inclusion of children with special needs in regular schools) has arisen. A thorough analyze of different approaches of education of children with special needs which have been changed with time, has shown many advantages of inclusive education. Therefore, the paper points out the basic motives for inclusive education and obstacles that usually make this objective difficult to achieve. A special emphasis is put on problems of education of children with special needs in Serbia.
Key words: inclusive education, children with special needs, motives, obstacles, regular schools.

Проф. др Перо Спасојевић,
Педагошки факултет у Бијељини

Научни рад
UDK 37.015.04

ОСНОВНА ШКОЛА ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИЈЕ И РЕФОРМЕ У КОНТЕКСТУ УСПОСТВЉАЊА И ОЧУВАЊА КОНТИНУИТЕТА УЧЕЊА И РАЗВОЈА

Резиме: *Рад је посвећен расправи о „школи будућности“ највише из угла дјетета, будући да је у теорији и пракси доста ставова који ту чињеницу не узимају довољно одговорно. То се, прије свега, односи на доста раширену праксу да се „учење“ најчешће посматра изван контекста „развој“, односно „индивидуалности“ одређене различитим могућностима. Са тако поједностављеном логиком вјерује се да о развојним потребама као генераторима промјена (будући да и ефекте васпитања и образовања, прије свега, можемо јасно препознати у виду мијењања, или низа константних промјена изазваних дјеловањем на дијете, учењем...) најбоље „могу судити“ (одлучивати) одрасли који их прате (родитељи, наставници...), да су оне нешто замагљено и да их је могуће уредити као универзалну и стабилну структуру циљева и садржаја, да се могу регулисати програмом и да континуитет развоја не мора да се доводи у везу са учењем. Такав однос генерише приступ пракси којом школски кадрови више посежу за „присиљавањем на учење“, односе граде на страху и неповјерењу, у суштини, на тези да је дијете „човјек у малом“ и да је довољно „дуго истрајавати на захтјевима“, без обзира на то да ли је ослонац учења и школске активности заснован, прије свега, на ономе чему су дјеца дорасла.*
Са друге стране, неразумијевање дјетињства, за дијете и школу може произвести не само погубна дејства у снази мотива за школски рад, већ, прије свега, успоравање развоја, дисконтинуитет, повремене успоне и падове у школском раду, што је за школску педагогију један од основних изазова и вјероватно најкрупнији педагошки проблем теорије и праксе.

Кључне ријечи: *развој, континуитет, учење, потребе, очекивани исходи,*

Уводне напомене

Савремена школска пракса никада није била више оптерећена противрјечностима какве су, са једне стране реформски пројекти о „свеобухватним промјенама“, декларације о вјеровању у васпитање и образовање као истински најбољи друштвени ослонац и најбољу инвестицију за будућност друштва и, с друге стране, постојање мноштва идеја „названих пројектима(!?)“ какви су напр. „школа без насиља“, „школа отворених врата“ или „школе пријатељи дјеце“.

Самим тим, не само да се негира и доводи у питање педагошко насљеђе, раширено вјеровање да је школа „пријатељско окружење“ за дјецу, већ се доводи у питање да ли је уопште корисна за развој дјетета, да ли може остварити мисију васпитања и образовања и да ли јој можда треба тражити алтернативу? Надаље, у сличним идејама се увијек иде корак даље, постављањем „педагошког оквира“, коме се не може поуздано утврдити „поријекло“ нити научна заснованост, довољно јасна и разумљива теоријска основа за практичаре. Осим опште „привлачности“ у правилу је пропраћена „пропагандистичким“ тоновима и обавезним обиљежјима „спасоносне идеје“ за нашу „остарјелу школу“ и праксу „уморну од иновирања“, на коју теорија врло ријетко адекватно одговара. Стиче се утисак да се теоретичари дистанцирају од свега скоро искључиво „ћутањем“, иако и они који на то упозоравају углавном траже „радикална освјешћења“ у формули „нови профил наставника“, као да је у школи могуће направити промјене „сад и одмах“, као да је могуће „све школе укинути“ и „основати нове“, са „новим профилом наставника“, умјесто благовременог и сталног усавршавања свих компетенција наставника (оних који то јесу и оних који се спремају да то постану) неопходних за „нашу квалитетну школу будућности“. М. Ратковић упозорава на нове, увелико измијењене улоге наставника, ученика и студената, које не захтијевају само то, већ су одређене потребом за другачијом... „научном оријентацијом педагошког рада у школи. Проблем научне организације педагошког рада у школи јесте у чињеници да имамо застарелу, чак веома оскудну теорију школе и класичну праксу са незнатним иновацијама које најчешће кратко трају.“[1]

Такво опредјељење је, кад су реформе у питању, поготово оне које изазивају велика унутарња преиспитивања и трансформације, разумије се, потпуно неприхватљиво и у основи апсурдно, јер, нема ничег логичнијег (нити важнијег) у науци, од очекивања да је основни смисао добре теорије, најприје, и прије свега, добра пракса, пракса која узвраћа захвалношћу умјесто неповјерењем. Да ли је такво што евидентно и са скромном теоријом школске педагогије и можемо ли уопште говорити о заокруженој теорији „савремене школе“ или је она заиста „зрела за педагошке музеје“. Ако пажљивије загледамо актуелну стварност у педагошкој теорији код нас, онда је поменути раскол са праксом више него очигледан. Ову једноставну

[1] Ратковић, М. (2007): „Школа - кризе и перспективе“, „Мисао“, Нови Сад, стр. 105.

тезу, ни у ком случају не треба схватити као амнестирање праксе од одговорности за ефекте које постиже систем васпитања и образовања, како би он постао „незадовољан сам собом“, већ, прије свега, као указивање на нужност озбиљнијег заснивања, обнављања и снажења слободне, свеобухватне и демократске педагошке критике. Тако нешто могуће је у сталној и живој вези теорије и праксе која је, по свему судећи, напуштена. Осим тога, дешава се, под утицајем дјеловања све чешћих контаката са праксом у свијету, да најкрупнији, типични реформски кораци, нарочито кад су у питању промјене у начину рада, или новији домети у техници и технологији школског рада, потичу из праксе, из „увезених и некритички прихваћених пројеката“, што је парадоксална ситуација, не због тога што се на те изазове теоретичари не осврћу, већ првенствено због тога што практичари углавном и немају „актуелну теоријску основу властитог рада“, већ „теорију свог времена“. Најпластичнији примјери за илустрацију ове тезе су у универзитетској настави намијењеној припреми за наставничка занимања, која би, претпостављамо, морала бити много брже прилагођавана промјенама у школској пракси, па чак неколико корака „испред времена“ и у обавези оспособљавања наставника за неке футуролошке димензије васпитања и образовања. Тако би свјежи, академски образовани наставници били, најважнији ослонац константних реформи, јер у процесу реформи данас, врло често, један од основних и најтежих проблема је обука и оспособљавање наставника[1,] за промјене. Та, одавно напуштена жива веза праксе и теорије, у контексту реформи, поприма, чак, у последње вријеме и забрињавајуће тенденције, са значењем тежње ка неутрализацији неких, чак штетних утицаја теоријских достигнућа.

У веома скромној педагошкој периодици, критички тонови о новокомпонованој теорији су „протјерани“. Углавном се објављују хвалоспјеви великим дјелима и њиховим творцима, такозвани прикази више личе на мање инспиративне некрологе и, у правилу, осим млаких позива да се дјело узме и погледа у цјелини, више личе на мемоарске прилоге него на научну критику дјела. Била би крајње нетачна и неодржива теза да критичари не постоје, или да их не би било веома нужно одњеговати за добробит теорије и праксе. Упита-

[1] У једном истраживању о најважнијим проблемима праксе при преласку на деветогодишњу основну школу у Републици Српској адекватно припремање наставника за промјене означено је као кључни проблем „успјеха“ или „неуспјеха“ реформских идеја

мо ли се, гдје су узроци, онда се могу препознати макар неки, сасвим јасни и озбиљни сигнали, прије свега, појава да је педагошка периодика постала „непривлачна пракси“, нискотиражна и углавном апологетски усмјерена и намијењена, мање више затвореним, ускостручним лобијима, који настављају праксу употребе добро уходаних соцреалистичких и етатизованих медијских инструмента за остваривање доминације у некој области. То се може препознати и само површним увидом у редакцијске саставе часописа, који аутори и које теоријске творевине имају повлашћен положај у њима. Нису ријетки часописи у којима су прилози аутора изван редакцијског састава прави раритет, штавише, то је проблем професионалног и научног морала, али ни то није њихов основни лик, он је, прије свега, опредмећен у опште присутном самозадовољству, устајалости и правој поплави стерилних, апологетских и више пута поновљених истих идеја у различитом руху.

О „поштовању, чувању или напуштању“ педагошког насљеђа школе

Иако није искључено, нити немогуће, ни корјенито мијењање (реформа) система васпитања и образовања, значајније унапређивање и модернизација теорије и праксе васпитања и образовања, сасвим је јасно да то није могуће, нити је оправдано, учинити брзо и без стратешког „освјешћивања о постојећем“, без дугорочних опредјељења о томе шта се напушта и зашто, које су предности „новога“ и које препреке може очекивати пракса и теорија образовања и како ће се одговорити на њих, да ли се може и како обезбиједити суштинска подршка, реални ослонци на све расположиве кадровске и материјалне ресурсе система. У противном, може се говорити о реформским пројектима жеља, о промјенама за које су једини разлози „промјене ради промјена“, без обзира на то што је најчешће ријеч „о узлетима у непознато“. Кад је у питању посезање за „увозним идејама“, што је скоро неминовност у започетим процесима приближавања свјетским и европским искуствима, неопходно је више мудрости и поштовања сопствене баштине, више експерименталних провјера са малим узорцима, како би се избјегло скупо и неизвјесно експериментисање са цјелокупном популацијом, будући да неке идеје увелико зависе од културног и духовног контекста, јер је сама култура, као систем, од посебног значаја у посредовању развоја и

учења, у посредованом систему какав је школа, а пречесто коришћени изговори о обавези „прилагођавања европским стандардима“ припадају псеудо-научним аргументима за промјене. Другим ријечима, реформа мора бити утемељена на научној оријентацији и организацији педагошког рада у школи а реформатори не смију бити засјењени дневнополитичким, идеализираним, па и помодарским захтјевима за промјенама свега и свачега и свих у свему, идеалима који нису реално достижни, или би макар морали бити прилагођени, модификовани за услове који се могу обистинити, без великих и фрустрирајућух пресија према наставницима, том реално најважнијем ослонцу.

За континуитет и стабилност васпитно-образовног система нема ничег важнијег од чувања и придобијања наставника за циљеве реформи, ма какви они били, јер је просто апсурдна идеја да се они могу брзо и у цјелости замијенити, надомјестити неким другим, по мјери и укусу реформатора, нити брзо оспособити, усавршити за реформске идеје. По значају за промјене које се реформама предвиђају, оспособљавање наставника, је без сваке сумње, у врху приоритета, иако је, врло често, сведено на доста грубе импровизације, краткотрајне информативне и теоријске разговоре у којима се наставници поучавају и увјеравају да су новине које треба да примијене просто неминовне па се њихов пристанак и не тражи. Кратка и често смушена (понекада толико контраверзна и „обавезно високоумна“) „савјетовања“ умјесто охрабривања на промјене, у правилу, носиле су са собом опасности од „конфузије“ за коју су узвјесне посљедице безвољан рад или отпор, онда када је, за ефекте реформи, набитнија креативност и властити допринос добро схваћеним промјенама. У ријетким приликама, када су наставници квалитетно оспособљавани за практичне кораке, брже су се могле уочити промјене у раду, већа мотивисаност и значајно другачија педагошка клима, али и супротне тенденције код оних који адекватном обучавању нису давали већи значај, брза и олака поистовјећивања са „нечим већ виђеним“, нечим што је можда добило ново рухо, како би се неутралисала суштина наговијештених промјена. С друге стране, свако оспособљавање наставника морало би садржавати праксу, али не само доживљај нове наставне парадигме, већ и јасне научне оријентације, много детаљније изучавање такозваних пратећих (најмање споредних) питања као што су смислено и продуктивно планирање, примјена савремених наставних средстава, избор метода активног учења и поступака који омогућавају помјерање активности школског рада на

дијете. Неки покушаји у вези са оспособљавањем наставника у овим елементима промјена били су претјерано поједностављени и ослоњени на самосталне, недовршене аматерске и нестручне моделе у којима наставници нису могли препознати евидентне разлике у односу на њихово искуство, или су, што је знатно горе, видјели да је све ново. Конфузне идеје су пласиране најчешће од „неквалификованих тренера на тренинзима“ којима ни сами нису били дорасли. Тако су наставнике са дугогодишњим искуством, не ријетко, учили почетници, без одговарајућег искуства, или људи изван школства, најчешће оспособљени на краткотрајним курсевима у оквиру такозваних међународних пројеката, међу којима је, у правилу, већи број оних којима је, након дуже незапослености, без обзира на то што то није њихово трајније професионално опредјељење, тренинг наставника постао најпогоднија прилика за запослење.

На крају, будући да је ријеч о потреби развојног и планског уређивања и управљања системом промјена, које могу учинити систем другачијим од претходног, које, осим опште идеје о прилагођавању европским стандардима, могу остварити и друге, посебне развојне циљеве реформи, јасно је да то подразумијева релативно дугорочан процес чији би пожељан ток могли дефинисати кроз сљедеће неизбјежне фазе:

1. *Испитивање потреба ситема у цјелини*, са обимнијим истраживањима, анализама, комплексијим критичким процјенама актуелног стања праксе, процјенама могућности и ресурса на којима потенцијалне промјене могу бити засноване,

2. *Израда стратешких докумената* о концепцији и циљевима реформи, са јавном расправом о садржају и дометима промјена, изградњом позитивне климе, постизањем општег консензуса и укључивањем просвјетне и друштвене јавности у расправу и припремне активности о намјераваним промјенама,

3. *Свеобухватно планирање и пројектовање промјена*, научна и стручна верификација пројеката реформи са посебним нагласком на цјеловите или дјелимичне експерименталне провјере, вишеетапно, систематско оспособљавање наставника за пројектоване промјене и припрема услова, укључивање експертских тимова,

4. *Праћење промјена, утврђивање постигнутих ефеката* у односу на циљеве, нужне и благовремене интервенције у процесу реформи које могу оснажити позитивне исходе.

5. *Вредновање исхода промјена и њихово трајније позиционирање* у систему, избор сталног стручног тијела за дугорочније реформисање.

Овакав редосљед фаза био би логичан и одговоран однос према промјенама, али га не треба разумјети као спор и растегнут, неизвјесан процес, већ смислен и динамичан пут на којем су препреке изазови за квалитетна теоријска и практична рјешења, што подразумијева „настајање нове парадигме“, емпиријског и теоријског модела којем није „наметнут коначан изглед“. С друге стране, стварање копије неког свјетског система, по сваку цијену, ради бржег и „лакшег“ реформисања, увијек би изазивало недоумице, отпор и приговоре, како „новостворено“ није „аутентично“, наше, у чему има истине, ако ни због чега, оно због различитог културно-историјског и духовног контекста у који се промјене пресађују. То се најчешће може односити на недовољно разумијевање или неиспитане посљедице одлука о уважавању, или дословној примјени европских и свјетских стандарда у образовању, које не прате адекватне друге мјере за функционисање ситема (нпр. мотивисање настаника).

Дијете у школи; о проблему континуитета учења и развоја

Нова школа, или „школа наше ближе будућности“, да би повратила „стари сјај“, не може то постићи без „новог наставника“, без повољније материјалне, техничко-технолошке основе школског рада, без детаљног преиспитивања и промјена у амбијенталним условима и уопштено говорећи другачијој архитектури школе, али суштина „свих промјена“ може бити концентрисана на дијете, на битно повољнију и „нову“ статусну позицију ученика. Дубоко се доима теза да је смисао постојања школе ученик и нема ничега оправданијег од тога да школа буде припремљена и прилагођена ученику. У свијету је ова тенденција присутнија данас него у вријеме обрачунавања са хербартијанством, али са далеко суптилнијом научном подлогом, са акумулираним емпиријским доказима и свједочанствима о предности активне улоге ученика у односу на слушалачку наставу, тај другачији приступ ученику, његовим интересовањима и потребама, прије свега, фокусира се на освајање функ-

ција и способности важних за учење и сукобљавање са проблемима[1], за разумијевање почетних информација о проблемима учења и њихову реконцептуализацију у смислен и активан процес рјешавања проблема, образовање за оспособљавање у коришћењу освојених знања, а не трајну конзервацију једном, за сва времена датих истина. Већ од данас, у савременој школи, више од уобичајених стерилних знања, дјеци су потребни потпуно другачије, различите способности за другачији начин размишљања, прије свега способности приступа и примјене информација из различитих извора са којима су у сталном или повременом додиру, знања заснованих на искуству, одговорним радним навикама и духовним вриједностима у којима је рад одговоран однос, а индивидуалност и самосталнност манифестована као мотивисана радна култура и етика која не спутава, нити омета дјеловање других особа у окружењу и фактора друштвеног васпитања. Кад је у питању школа, наставник и њихове улоге, то свакако подразумијева добро познавање развојних могућности сваког појединца, како би се на њих могло дјеловати учењем, намјерним изазивањем промјена, што је суштински најбитнија процесна функција васпитно-образовних институција. Познавање законитости развоја сваког појединца је комплексан, врло сложен задатак, али ефекти школских програма су мјерљиви једино у условима јасног и доброг познавања „од чега се кренуло“, како би учење ишло испред развоја, вукући га напријед, одржавајући континуитет између срединских утицаја, педагошких мјера примијењених у оквиру школских програма и могућности појединаца одређених на почетку школовања првенствено „наслијеђем“, а касније и свим ефектима примијењених педагошких мјера или акумулацијом искуства у школи и породици. Развој и учење у том процесу су у међусобој зависности; с једне стране, учење је увијек лимитирано оним чему дијете није дорасло, стилом којим се служи, много је више „у личности“ дјетета него што се у традиционалној школској пракси то признаје; с друге стране, развој увијек има природан ток, са обиљежјима индивидуалности, пролази кроз периоде осјетљивости за учење који су од огромног значаја за суштину и логику школских програма, за разлику од

[1] Клапаредове "функционалистичке" тезе; да **васпитање за дијете мора бити "привлачно",** јер представља слијед закона природног развоја, дјетињство се објашњава као природна нужност у коме се стварају дјечије потребе и жеље, "активна позиција дјетета" спада у основне генераторе развоја и учења, прагматистичка упоришта ослањања на искуство, становишта марксизма о нужној друштвеној условљености васпитања и др.

схватања традиционалне школе да се „упросјечавањем“ може „погодити“ за сваког по нешто. Суштина промјена у школи будућности ипак је највише концентрисана око максималног поштовања индивидуалности (развојног потенцијала) и обезбјеђивања „адекватних“ срединских утицаја (под којима се рачуна и на квалитетне школске програме) како би учење унапређивало развој до његових оптималних исхода.

Одмах је учљиво да то највише припада унутарњој школској клими заснованој на поштовању личности ученика и наглашеној „обавезности“ постојања унутарњих мотива у школским активностима, мада се у савременој критици школе, најчешће, под утицајем развоја и напретка техничко-технолошке цивилизације у другим дјелатностима, полази од општег утиска да школа, у вријеме неизбјежности информатичке писмености културе, није у стању да се „одрекне табле и креде“. Мање су на удару „стари начин рада“, конзервативна пракса ауторитарних интерперсоналних односа, формализам и дидактички материјализам у погледу избора садржаја учења, претјерано ослањање на знање, слабија функционалност достигнутих знања и способности (све чешћа неактуелност и неупотребљивост освојених знања), неадекватно изграђене опште комуникацијске способности и нарочито коришћење савремених медијских извора сазнавања, посебно у свјетлу новијих технологија учења, комуникацијске компетенције и, на крају, адекватан израза индивидуалности, умијећа постојања и самоостварљивости. Промјена начина учења припада „новим парадигмама“, што је суштински велики изазов такозваних унутарњих, педагошких реформи.

Говорећи о начину учења, савремени њемачки теоретичари школе сматрају да је: “...школско учење трајно и неометано одређено (тајном) филозофијом одгоја неспособности и недостатака. Заказивање („неуспјех“ – прим аутора) у школи своди се на помањкање способности ученика, лоше оцјене, на мали број добрих оцјена које се могу давати те мјеста која се рангирају. Дјецу и младе се као оне који уче(!) - а то јесте службена дефиниција њихове улоге у школи - не пита шта знају, каква искуства имају, о чему маштају и шта желе, већ их њихови учитељи и родитељи првенствено мјере по томе шта још не знају и шта би требали једном постати“[1] Такву „филозофију“ није тешко препознати у нашим школама и породицама, штавише,

[1] Heinrich Dauber: koautor "Teorije škole", u redakciji Klausa Jürgen-a Tillmann-a, Educa, Zagreb, 1994.

ако бисмо то фигуративно назвали „коровом“ велико је питање да ли је више здравог зрна или корова.

На крају, то спада у најкрупнија и најмање истражена питања школске педагогије као „педагогије реформе“, педагогије која осим дидактике и теорије курикулума мора много ефикасније ући у простор „теорије школе“, умјесто „модерног“ и „популарног“ бављења образовном технологијом или „информатичком педагогијом“. Будући да је код нас доста поистовјећивања опште и „школске педагогије“ предмет школске педагоије је константно под знаком питања, скоро сви уџбеници „болују од исте бољке“, најмање је бављења предметом школске педагогије, а много више, „празнорјечивог“ инвентарисања проблема школе и ученика, а да не говоримо о стереотипима о „модерној школи“ у којој су „нова средства“ постала господари наставницима. Ово не треба разумјети као противљење савременој технологији школског рада (радије него „образовној“), напротив, технолошо застаријевање школа можда је најјаснији сигнал који се емитује као „сигнал кризе“, којег ће релативно лако примијетити неутрални и непристрасни посматрачи, али и ученици, јер су компјуерске играонице у подрумима и гаражама постале привлачнији амбијент од већине школа. Била би велика заблуда ако бисмо устврдили да је то искључиво због недостајања савремене наставне технологије, напротив, врло је вјероватно, да је разлог томе „у људима“ (читај, прије свега, наставницима) али у непостојању адекватне „теорије школе“. Тај крупан изазов развоја нове „теорије школе“, у основном смислу „разматрања законитости“ које ће се јављати приликом примјене „реформских пројекта“, не може се темељити на поставци да „нови друштвени проблеми“ (разлог реформи) одмах значе и „нове задатке школи“, и то оној истој, остарјелој, оптерећеној „програмима прошлости“ (који се у правилу у свакој реформи допуњавају новим садржајима, нема примјера редуцирања садржаја учења чак ни у случајевима кад су они постали научно неутемељени и спорни, и даље „доминира прекупација садржајем учења“). Тако су ученици и њихов „нормалан развој“ у другом плану, учење је инструмент програма, а не генератор развојног потенцијала појединца. И све то, још увијек у свјетлу старе теорије и највеће социологијске заблуде соцреалистичке доби о „бази и надградњи“. Разумије се „база“ је „увијек материјалне природе“, ништа духовно по поријеклу не може бити уграђено у „базу“, али је зато добар изговор онима који „великодушно дају“ дио друштвеног дохотка „школи“ која је ипак прапочетак развоја, мјесто „заснивања“

(„база“, основа) свих знања и компетенција за модерну привреду (надградњу) и све животне функције друштва. Чини се разумним да се многи неријешени проблеми друштва делегирају у школу, али је нереално очекивати да их је само тако могуће ријешити, не „дирајући (мијењајући) школу, јер међу теоретичарима наше школске педагогије углавном се говори о „старој“ и „новој“ школи, с тим да већина мисли да су „старе“ „стварно застарјеле“, „неодрживо лоше“, школе које треба што прије напустити и чак заборавити, док су „нове“ оне о којима они теоретизирају, „нове“ и „напредне“. Упитајмо се, макар ради научног изазова, да ли су „старе школе“ баш толико старе да су њима све мора мијењати или, да ли су „нове школе“ баш толико нове да је нужно, или чак могуће, напустити сва искуства старе школе? Као и у свему, истина је негдје између, у равнотежи, али не као стању мировања, већ континуираног „уравнотежавања“.

У односу на свјетска искуства, наша школа и наш наставник, наставник у претходној Југославији, припреман је за улогу у којој његово знање не може бити доведено у питање, статусна улога, умјесто присности и бољег разумијевања потреба ученика заснована је на „неприкосновености ауторитета наставника“ и „потчињавању“ као доминирајућој филозофији интерперсоналних односа. Емоције и уопште афективна страна школске микро-педагошке климе ријетко су уважаване, а наглашавана академска, интелектуалистичка слика о школи. Системи вриједности, кроз шире сагледавање односа у настави, и учења као процеса у њој, преферирају запостављање индивидуалности, а тиме и потискивање потреба за самоактуелизацијом, као генератором за снажније, унутрашње мотиве учења. Ријетки су наставници који поштују и охрабрују дјецу да учествују у процесу, да се у њему пријатно осјећају, да преузимају одговорност у доношењу одлука, да учествују у креирању правила процеса, да заправо изграђују аутентичну демократичност која може исходовати високим моралним вриједностима процеса, као што су одговорност, поштење, толерантност, кооперативност, саосјећање и сарадња и то првенствено, зато што је за ученике то природан, свакодневни и ненаметљиви дио процеса. Умјесто тога, доста је празног морализирања и посезања за ауторитарном улогом, са обиљежјима застарјелих интелектуалистичких доктрина о два свијета унутар јединственог процеса. Наставници су своју улогу у већем броју случајева изградили на тезама о светости и узвишености знања, протјеравши осјећања из учионице и изградивши фрустрирајући миље педагогије

поучавања, уз истовремено схватање властите професионалне дужности као „строжијег монашког реда“. Таква апстиненција у изражавању емоција и код наставника и код ученика у школском раду је углавном одњеговала својеврсну климу обезличености, сталне напетости, неповјерења и подозрења, што, врло вјероватно, продукујући атмосферу страха, доприноси сталном доживљају неуспјеха, као најпогубнијег школског искуства за учење, развој и напредовање. Наспрам педагогије поучавања, реформски захтјеви су претежно фокусирани на педагогију активног учења, на значајно другачију статусну позицију дјетета и на помјерање активности школског рада на дијете, како би успјешније био разријешен можда најтежи проблем теорије школе, проблем природе и интензитета мотива и интересовања у процесу учења, у функцији континуитета са развојним могућностима.

Занимљиво је, и врло индикативно, да за такву слику главну одговорност не можемо приписивати педагошкој теорији, јер је на том плану егзистирало упоредо више праваца и доктрина које никако не могу бити сматране назадним, нити лошим избором, пошто су биле, заправо, либералније од многих прозападних у погледу начина рада. Ипак, основни утисак о својеврсној конфузији у теорији је тежња ка модернијим покретима унутар наглашеног традиционалног оквира организације система, спорије усклађивање и хиперпродукција теоријских компилација које не могу бити привлачне практичарима због својих унутарњих противрјечности. То би могао бити узрок тежњи праксе ка традиционализму. Али, чак ни то не мора бити лоше опредмећено да не постоји друга страна проблема, а то је наглашена међусобна удаљеност и неповјерење између теорије и праксе, непопуларност теорије због језичке и логичке „високоумности“, „научности“, веома наглашеног „несклада између ријечи и дјела“. Практичарима су те слабости теорије, врло чест и добар изговор за прибјегавање прастарој пракси „господарења наставом“ и празног („озвученог“), вербалног самозадовољавања над постигнутим. Ријетки су били напори да се наставници систематски науче за промјене, њихово оспособљавање за професију на универзитетима сматрано је коначним, довољним, без обзира на концепцију перманентности стручног усавршавања. Ни данас, у вријеме када се ушло у бројне и „неизвјесне“ промјене, прије свега на високошколским установама није битно другачије, још увијек се наставници више припремају за „школу прошлости“ а не нову школу, „школу ближе будућности“.

О томе, у оквиру пројекта, којег је подржавао UNICEF у Србији и Црној Гори, под називом „активно учење“, са мрежом школа М 20 + (Србија, 14 и Црна Гора, 6 школа), које су, заправо, замишљене као регионални центри за едукацију наставника и промовисање идеја активног учења у свом ближем окружењу, изразито се трага за рјешењима активне позиције ученика. Иако аутори пројекта активно учење и приручника са истим називом (Ивић и др.), енергично одбијају довођење у везу овог пројекта са покретом нове школе, или различитих праваца радне школе са почетка прошлог вијека, најпростија анализа значења појма активна, активно и сл., неизбјежно га приближавају појмовима активност, дјелање, рад, дакле, интензивно ослањање на рад ученика као субјеката процеса, или њихову партиципацију у процесу учења, како то они примјећују. То не умањује значај појаве, свјежину и снагу идеја, доста уочљиву оригиналност неких погледа на пут реформисања школе и сл. Па ипак, треба рећи да је највећа вриједност овог пројекта била његова својеврсна једноставност, јасноћа и разумљивост, неоптерећеност сувишном теоријом и практична (ужа) намјена и циљ – промјена начина рада, затим, умјереност у најавама очекиваних ефеката и својеврсна отвореност према даљој изградњи, чиме се не могу подичити многи ранији теоријски извори промјена. Овдје се, без двоумљења, проблеми оспособљавања наставника за професију сврставају у примарне проблеме савремене школе уопште (!), али и као основни ослонац промјена (!?), изричући, на тај начин, оштре оцјене традиционализму као..: „да је *технологија производње ученичког знања у нашој школи застарела* - то је опште место у критици постојећег стања. *наша школа је неким чудом успела да избегне готово све импулсе за промену начина рада*, иако је, понегде успевала да модернизује изглед школских зграда, или да на неким нивоима образовања има релативно модерне опште образовне програме, или да се избори за пристојну норму квалификационе структуре наставног особља“. (курзив, П С)[1]

Занимљив је *покушај дефинисања појма активна школа*, након полемичких оцјена о нашој савременој школи, што без сумње припада теоријама школе. То је, кажу они,“..*школа која је више центрирана, усмерена на дете*, које се третира као целовита личност, а не само као ученик. Основне карактеристике активне нове школе, су:

[1] Ивић И., Пешикан А., Јанковић С., Кијевчанин С. (1997): *Активно учење,* Институт за психологију, Београд , стр. 5.

не мора постојати целовит, унапред фиксиран план и програм него више нека врста оријентационих планова и програма; полази се од интересовања деце и учење се надовезује на та интересовања; свако учење се повезује са личним, животним искуством детета; мотивација за учење је лична (унутрашња); основна метода наставе је проширивање могућности за стицање личног искуства, односно доминантне су активне методе - практичне, радне, мануелне активности, експре-сивне активности (као што су цртање или литерарни састави), лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад, посматрање природних појава итд. *Циљ активне школе* јесте *развој личности и индивидуалности* сваког детета, а не само усвајање неког школског програма. *Оцењује се задовољство деце предузетим активностима, напредак детета у поређењу са почетним његовим стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, развој личности*“.[1] (курзив ПС)

Када бисмо се вратили анализи теоријских извора свих праваца нове и радне школе, ова нова, активна школа жели узети од свију по мало, оно што је евидентно најбоље, а што у свом поговору приручнику не споре ни аутори. Обичан човјек и просјечан наставник наше школе би рекао: звучи претјерано лијепо, да би било могуће?!. Ово никако не значи и неслагање са идејама, јер им је тешко одољети и наћи слабу страну, али је, ипак, намјера да се свему овоме удовољи у оквирима вјечног коменскијевог предметног и разредно-часовног система, у најмању руку тешко достижна. Још ако се упитамо шта за нашу актуелну педагошку праксу значи тај фетишизирани појам програм, колико су дуго у примјени разноврсни предметни оквири научних дисциплина, преправљани и прилагођавани према укусима и сазнањима одраслих а не према потребама и могућностима развоја дјеце, отвара се много више дилема него што се на први поглед може уочити.

Педагошке дилеме школске педагогије су: треба ли напасти тај вјечни коменскијев систем и како то учинити на путу до нове активне школе, а да то не доживи судбину свих претходних покушаја његовог трансформисања (нпр. школа без разреда, двојни план прогреса, много раније Далтон-план Паркхерстове, Декролијеви центри интересовања, продуктивна школа Блонског и сл.). Неке значајне противрјечности, принципијелно су ипак сасвим јасне, нпр., трајност, постојаност интересовања и трајање часа, флексибилан прог-

[1] Исто, стр. 11.

рам и временска ограниченост часова и наставе у цјелини, може ли се баш све научити личним искуством, шта је са опасним и штетним искуствима, подразумијевају ли активне методе све облике рада, па и фронтални, због чије доминације су све критике традиционалне школе, углавном, основане и, на крају, да ли је потребно занемарити социјализацију и развој одговарајућих способности социјалне комуникације, заправо, умијећа комуницирања, социјалне кооперативности и социјалне компетенције у заједници, као циљеве нове, активне школе, не спорећи примат развоју личности и индивидуалности дјетета.

Ове дилеме треба разумјети као подстицаје истраживањима која могу помоћи у бољем разумијевању једне нове и врло инспиративне идеје за промјене у савременој школи, али и као позив за неодложно бављење суштином теорије школе, предметом школске педагогије.

Има мишљења да „..*школе треба сматрати уточиштем за дјецу* у којем сви млади имају на располагању средства за испуњење сваког аспекта својих могућности. Морају се *осигурати једнаке шансе за све ученике*, неовисно од њихове етничке припадности, пола или друштвено-економског статуса“,[1] што је евидентна сличност са функционалистичким тезама о школи по мјери (Клапаред), школи која ће, безусловно, водити рачуна о индивидуалним способностима и разликама, о интересима ученика. међутим, постоје озбиљне опасности да се недостатак интереса узима као неспособност, иако то може бити посљедица неадекватне наставе, нестимулативног и монотоног процеса учења, било које друге материјалне баријере у погледу поткријепљености процеса сазнавања и сл.

На крају, указујемо да различитости нових теоријских концепција о ученику и његовој стаусној позицији у школи не умањују значај централне идеје водиље – континуитет развоја и учења и остваривање школске парадигме у којој је то могуће провјерити на дјелу.

---

[1] Miler, B. (Bonni Miller) (2001):*"Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima"* - Priručnik za nastavnike, Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevska tribina, Sarajevo,

Закључна разматрања

Вјерујући у „моћ дјетета“, онакву какву је наслиједило од својих родитеља, вјерујући у „бољу школу од постојеће“ и вјерујући у моћ васпитања, будућност школе као институције је извјесна. За „нашу школу будућности“ од највеће важности би биле сљедеће поставке:

1. *Школа мора бити заснована на интересовањима ученика* за рад, што имплицира крупне промјене у актуелној теорији школе и наставној пракси. Прије свега, *ученици* као индивидуе, *актери су сопственог развоја*, па учење мора бити максимално прилагођено развоју, планском дјеловању на постизање оптималних исхода развоја и учења и на природу мотива за продуктиван школски рад, да би уопште било успјешно. Наметнути циљеви школских програма, једноставно речено, не могу бити корисни у условима различитих способности и природе мотива, па је логично да школско учење мора бити засновано на активитету ученика и на његовим најбољим, препознатим особинама личности и нивоима развоја способности.

2. Школа је *мјесто сарадње и подијељене одговорности за укупне ефекте школског рада*, што имплицира тезу да међу субјектима васпитно-образовног процеса владају искрени, равноправни и демократични односи, међусобно уважавање и поштовање индивидуалности. Ауторитарна позиција наставника једноставно више не би била корисна, напротив, била би стално извориште конфликата. То се једнако односи и на породицу, и више него икада било значајно јачање партнерске позиције школе и породице, што је по значењу битно другачије у односу на класичну педагошку поставку о факторима васпитања и образовања. Ученик у оваквим условима, у позицији је да увијек рачуна на подршку и без страховања прилази школским активностима, са циљем да постигне максималан развојни успон у школском раду.

3. *Школа је утемељена на успјеху сваког појединца*, што подразумијева значајно боље познавање ученика и његових могућности, те константне поступке храбрења и заснивање учења на доживљају успјеха, радости учења, откривања, будног праћења актуелног развоја и усмјеравања „ка зони ближег развоја“, школским остварењима која су достижна уз „пријатан напор ученика“, како је тврдио Виготски. Наставник може отворено да испољава емоције у вези са успјехом ученика, као својим властитим успјехом, да снажније

подржи напоре у подизању самопоуздања, изградњи самосталности, самоиницијативности и одговорности заснованих на реалним унутарњим снагама личности ученика умјесто сачекивања неуспјеха.

4. Школски рад је снажно утемељен на *развоју свијести о сопственом поријеклу и друштвеној баштини,* као аутентичном, најбитнијем извору сазнања у процесу школских активности на којима се учење и развој ученика заснивају. Осјећај прихваћености спада у ред најважнијих потреба човјека, а кад су у питању дјеца основношколског узраста, то се ставља у ред приоритетнијих школских оријентација. Културно и духовно поријекло, шире гледано, за ученика је простор и амбијент у коме се може осјећати удобно и бити посвећено акцијама самоизградње па и школског учења.

5. Школа *приоритетно подстиче развој одговорности, поштовања и чувања ресурса природе,* јер ће све цивилизацијске вриједности свијета бити угрожене уколико се од ране доби не гради сасвим другачији однос према природним ресурсима на којима је заснована функционисање човјека. Није ријеч само о развоју еколошке свијести и културе, већ о заокрету у стратегијама образовања, о пријатељству човјека и природе у функцији опстанка људске цивилизације

6. Школа је *мјесто за масовније његовање стваралаштва,* као теза школе будућности можда заслужује централно мјесто јер је заснивање учења на индивидуалности и помјерање школске активности на дијете незамисливо без константног развоја и коришћења креативних потенцијала свих ученика. Постојећа школа не занемарује овај аспект школских вриједности у цјелини, али му приступа, по свему судећи, елитистички и доста неодговорно, фокусира се очигледније на истакнуте појединце са специјалним способностима, због практичних разлога, који су неспорни, и то у оквиру малих и одабраних школских група.

7. *Школа као мјесто његовања критичког суђења и логичког закључивања*, теза је која заслужује посебан приоритет који није директно везан само за активности поучавања, за наставне активности, како се дуго вјеровало, напротив, комплетна школска пракса, од најједноставнијих примјера из свакодневних школских ситуација до најсложенијих наставних ситуација морају више и учесталије бити засновани на процесима вредновања и критичког суђења, процјењивања ефеката школских активности код појединца и у колективитету.

8. У школи се најлакше формира *спремност за дијалог, солидарност и поштовање различитости,* као теза, била је одувијек значајна за утемељење наставног процеса на принципима равноправности, на очекивањима да активно укључивање и партиципација ученика у настави, у свим њеним фазама, доноси суштински квалитетније укупне ефекте школског рада.

9. *Школа је увијек отворена за своје окружење*, једна је од кључних претпоставки квалитетне школе у будућности која је најмање спорна, јер више је него сигурно, да је савремена школа доживјела највише неуспјеха управо због своје утемељености на светости знања, на академској недокучивости и ауторитарности. Мање су експлоатисани примјери школске праксе засноване на „отвореним вратима за све“, иако постоје позитивна искуства у таквим усамљеним школским акцијама. Наша савремена школа своје везе са окружењем заснива на нужности манифестовања својих достигнућа, „оправдавања додијељене улоге“, рутинској и површној одговорности за ефекте који се сасвим сигурно не могу приписати само школи. Отвореност школе према свом окружењу, ипак је далеко више од уобичајених „манифестационих сусрета и посјета“. То је суштинска испреплетаност интереса заједнице и школе као институције за активну подршку развојним потребама дјеце.

10. *Школа је мјесто за продуктивно коришћење слободног времена* је поодавно заборављена функција из соцреалистичке ере, јер су је технолошки и садржајно надмашили и просјечни угоститељски објекти, са коцкарским апаратима на сваком слободном простору, играоницама са рачунарским видео играма и сл. Веома је индикативно да је рачунарска технологија ушла прије на банковне, поштанске и друге шалтере, чак и у примитивне киоске за пружање услуга, умјесто у школе. Обучавање за рачунарску технологију, умјесто из школе потекло је из мрачних подрума у којима се иде на течајеве описмењавања.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. (1997): Школа живота, Учитељски факултет, Београд
2. Dauber, Heinrich (koautor) (1994.): *"Teorije škole",* u redakciji Klausa Jürgen-a Tillmann-a, Educa, Zagreb,
3. Ивић И., Пешикан А., Јанковић С., Кијевчанин С. (1997): *Активно учење,* Институт за психологију, Београд
4. Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008) Предшколска педагогија, Педагошки факултет Бијељина
5. Miler, B. (Bonni Miller) *(*2001):*"Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima"* - Priručnik za nastavnike, Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevska tribina, Sarajevo,

6. Ратковић, Милан (2007.) *Школа – кризе и перспективе,* Мисао, Нови Сад
7. Ратковић, Милан (2003.) *Наставник у реформи школе,* Каирос, Сремски Карловци
8. Ратковић, Милан (1996.) *Школа у променама,* Учитељски факултет, Београд
9. Спасојевић, Перо (2006.) *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања,* Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
10. Спасојевић, Перо (2003.) Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,

PhD Pero Spasojević
Faculty of Pedagogy, Bjeljina

PRIMARY SCHOOL BETWEEN THE TRADITION AND REFORM IN THE CONTEXT OF THE ESTABILSHMENT AND MAINTENANCE OF THE CONTINUITY IN RELATION TO LEARNING AND DEVELOPMENT

Resume: Work has been dedicated to a debate about "the schools of future" mostly from a child's point of view, bearing in mind that in both, theory and practice, there are lots of attitudes which does not treat this fact so seriously and responsibly. This is, above all related to the widely spread practice that the " learning" is most commonly observed out of the "development" context, i.e. "individuality" defined by various possibilities. With such a simplified logic, it is believed that the best judgement (decision) on the needs during the development, as the generators of changes (having in mind that both effects of upbringing and education above all could be very clearly seen through changes, or stream of constant changes resulting from the stimulated changes within a child, learning) can be done by adults who are working with them (parents, teachers...). Yet these needs are slightly vague and they can be organized as the universal and stable structure of the aims and contents. They can be regulated by means of curriculum. The continuity of the development does not necessarily has to be brought into contact with learning. Such a relation generates an approach to the practice which school staff tends to employ when "forcing to learn" is concerned. Their relationships are being developed on the basis of fears and suspicion i.e. in the essence on the thesis that a child does present "small size man" and that it is sufficient to "inforce long period requests", regardless to the fact whether the reliance of learning and school activities are based, above all, on the things suitable for children.

On the other hand, the failure to understand childhood, can produce for both, a child and school, not only pernicious influences related to the strength of motivation for schoolwork, but above all, it leads to the slower development, discontinuity, occasional falls and rises in the school work sphere, which for the school pedagogy represents one of the basic challenges and probably largest pedagogical problem within the theory and practice, as well.

Key words: development, continuity, learning, needs, expected achievements.

Academician Lizica MIHUȚ
Academician Miodrag MILIN

Научни рад
UDK 37.01

SUCCES MEANS TO BUILD TOGETHER A STUDY CASE: „AUREL VLAICU" UNIVERSITY OF ARAD

In the spring of 2007, during a ceremony of investiture organized by the Serbian Academy of Education, they evoked the visionary role of the rector and manager from Arad, the contribution had to raising and promoting the "Aurel Vlaicu" University as a university citadel on the Mures valley and in the Western Plain of Romania, a vision which is put into practice in front of us, defeating the prejudices that there is no place for the third, between the regions of Ardeal and Banat and between the ambitions of the universities of Cluj-Napoca and Timisoara.

If we go back into the past, we see how much our intellectuals wished to have a university here, in Arad, even from the 1850s and how harsh the times were, since we can talk about a real University in Arad only after 1990. Unfortunately, the two faculties which had functioned for a while moved to Timisoara as the authorities from our town were quite hostile against higher education from, undoubtedly, subjective reasons.

We shall always remind the history of these places in order to understand the importance of having a public university in Arad and, even more important, to get the **real** support of both left-wing and right-wing political parties. That is why the University makes only the politics of the higher education, always stating firmly and openly those who help us and those who do not.

We consider as some of our most important activities those related to organizing and carrying out the **admission** each university year.

An image of these successful activities is clearly shown in an analysis based on the admission results of the four previous university years.

Bachelor studies

No. of students enrolled			
2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
8.885	**10.719**	**11.356**	**12.916**

Master studies

No. of students enrolled			
2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
762	**1.594**	**2.511**	**2.478**

Total students

No. of students enrolled			
2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
9.647	**12.313**	**13.867**	**15.394**

Once with the Law 288/24.06.2004, the new legal background created led to the implementation of a higher education system of three cycles (Bachelor, Master, doctorate) according to the Bologna paradigm. Beginning with the university year 2005-2006, all the higher education institutions from Romania adopted this new structure. For AVU this thing meant:

- adapting the curricula and the subjects descriptions to the new curriculum for the already existing bachelor and master programmes;
- developing new bachelor and master programmes according to the demands of the labour market;
- using IT in the process of teaching and assessment;
- a new structure within the university on the grounds of the GD comprising 8 faculties, 23 bachelor fields, 31 specializations and 24 master programmes.

The year 2006 is marked by two legal documents, that is law 87/2006 concerning the assurance of quality in education and GD 1418 concerning the methodology of external audit, standards of reference and indicators of performance which allow ARACIS to begin the external audit for the quality of universities (pilot audit), the provisional

authorisation of the bachelor programmes, the accreditation of the bachelor, master and doctorate programmes.

At the end of considerable efforts, AVU was included in this pilot auditing process concerning the external audit of the quality and at the end 2006 and in the first half of the year 2007 all sorts of activities were carried out in order to get the university ready for that historical moment- the visit of ARACIS.

At the end of the audit made by ARACIS, our university ranked 5th and classified as having a **HIGH LEVEL OF TRUST**.

The AVU has also the merit of succeeding to authorize a bachelor programme, to accredit three bachelor programmes, to reaccredit four bachelor programmes, to accredit DTST (Department of Teaching Staff Training), to accredit 13 master programmes on the Bologna paradigm.

Still, it did not manage to provisionally authorize two bachelor programmes and to accredit the AVU as DSOI (Doctorate Studies Organizing Institution).

At the beginning of the year 2007, AVU was audited by CNFIS, and due to the positive results it could update its Charter, regulations, methodologies, codes, etc.

We started the teaching staff evaluations and maybe this is the newest and the strongest point, evaluating their professional performance with the help of our students. Today, our teaching staff, willingly or unwillingly, is evaluated once a year through the tests and the survey questionnaires given directly to the students.

All our deeds are influenced by our strong desire to integrate as fast as possible to the European system of education we belong to. We wanted to do even more about it because otherwise we will not be able to exist any more. In 1, 2 or 3 years the great universities are going to set up subsidiaries and we will be competing against them and we will have to keep our identity and personality in order to gain as much as possible from this competition. We want the students taught in Arad to be ready for the European and Euro-Atlantic space. This is our target and we succeed in doing up to a certain point but we aim to prove that "Aurel Vlaicu" University represents the excellence in education.

The years 2004-2008 were some of the best we have got, but not the best ones. I would name them even "historical". During these two years the university submitted to ARACIS 19 Reports for accreditation/ authorization as follows: 3 reports of internal audit for authorization, 2 reports of internal audit for accreditation, 13 reports of

internal evaluation for master programmes accreditation and 1 report of academic quality evaluation.

At first, in spite of its efforts and promises made, the "Aurel Vlaicu" University did not belong to the group of 10 pilot universities, which were to be evaluated at the institutional level by ARACIS. Accomplishing all its tasks well and very fast, but also having the support of the Ministry of Education, Research and Youth and of the ARACIS Council, "Aurel Vlaicu" University managed to determine the institutional evaluation to be made not on 10 but on 11 universities. In order to avoid any kind of speculations, the "Aurel Vlaicu" University with the help of ARACIS had its external institutional evaluation made among the first universities, thus proving once again that our academic community is constantly concerned about having in Arad a higher education institution at the European quality standards. It was very hard as between February and November the **University got the visit of more than 50 experts, 16 at the same time once, come here to evaluate the university externally and institutionally according to the ARACIS methodology.** But it is a great joy and pleasure for us to emphasize the finality of these institutional evaluation visits, mentioning that even the President of ARACIS, Ph.D Prof. Eng. IOAN CURTU and the Chairman of the monitoring Committee, Ph.D. Prof. MIHAI KORKA were at the "Aurel Vlaicu" University to see if the evaluation methodology of ARACIS was well applied during the audit. **Our joy is justified and this joy is not only mine (acad. Lizica Mihut), because of my position but it is the joy of our entire academic community.**

We include here an excerpt of the address sent by ARACIS, to understand that **our efforts, everybody's efforts were successful. A success for today but, especially, for tomorrow.**

The Romanian Agency for Assurance of Quality in Higher Education
No. 12, Spiru Haret St., sector 1 Bucureşti, România
No. 4384
Date: 25th July 2007

To

„Aurel Vlaicu" Uiversity of Arad
To the attention of Mrs. Rector,
Ph.D. Prof. Lizica MIHUȚ

Dear Mrs. Rector,

I am glad to let you know that in the meeting had on the 23rd July 2007, the council of ARACIS analysed and approved the Reports of the Department of external audit of the quality regarding the 11 universities which were institutionally audited during the process of application of the "Methodology of external audit, standards of reference and list of indicators of performance ARACIS".

The Council of ARACIS approved the award of the distinction

High Level of Trust

To the "Aurel Vlaicu" University, with the visit after a year to check the stage of implementation of the Plan of measures that the university intends to take depending on the options and recommendations included in the report of the Council.

We would like to congratulate the academic community for its activity of improving the quality of the education according to the European standards.

We are sure that until the next visit of ARACIS auditors to your university, your efforts will meet the requirements of the Council's decision.

We also want to inform you that all the Council's Reports for the audited universities will be published on the site of the agency, www.aracis.ro, being also sent to the Ministry of Education, Research and Youth.

President of ARACIS,
Ph.D. Prof. Eng. Ioan CURTU

Thus, the "Aurel Vlaicu" University got the highest award from the ARACIS Council, that is high level of trust, and in a year's time the University will be audited once again at institutional level. So, **the fight for quality in higher education goes on.** We got a first external institutional accreditation, which is extremely honourable, but our efforts must not stop here because the fight for quality and for a Romanian higher education at European standards goes on. There are other public universities, which got the distinction "limited level of trust". We definitely do not rejoice at it but **we underline it in order to understand how difficult it is to obtain the highest distinction but how difficult it is to keep it in the future!**

Let us keep in mind that "Aurel Vlaicu" University has at the present **accredited MASTER programmes**, starting with the year 2008-2009, **so a year earlier**, as follows: **Faculty of theology** (3): *Systemic theology*, *Theological-linguistic studies*, *Practical theology;* **Faculty of economic sciences** (4): *Financing and management in public administration*, *Public budget, financial markets and bank*, *Financial-accounting administration of the enterprise*, *Computer systems of stocking*; **Faculty of engineering** (3): E*cological modernisation of rolling stock*, *Check and expertise in textile products*, *Production of industrial systems*; **Faculty of food engineering, tourism and environment protection**(3): *Management of quality of food products*, *Food engineering and environment*, *Integrated programme for education and research in biotechnologies*.

We must emphasize that all these MASTERAT studies have got so far the approval of the Ministry of Education, research and Youth without going through the process of CNEAA accreditation and that is why it is even more important to underline once again that "Aurel Vlaicu" University has got a year earlier the accreditation of the MASTERAT programmes, following the Bologna paradigm, 3, 2, 3 (bachelor, master and doctorate studies).

We have also submitted the documentation for the accreditation of the Ph.D. Organizing Institute, waiting at the moment for the results of the committee's visit in Arad and for the approval of the Ministry of Education, Research and Youth.

During the academic year 2006-2007, **during a single university year, two ministers of Education, Research and Youth paid us visits.**

Let us not forget that in order to accomplish the aims set in the programme of development and consolidation of the material basis, funds of 10.303 RON, 90,7% from the budget and 9,3% from its own resources, were allotted between 2006-2007.

*

The **activity of scientific research** represents a fundamental dimension of the strategic management of "Aurel Vlaicu" University and the previous university year was an important one even from this point of view.

As strategic management „Aurel Vlaicu" University will maintain a balance between the **traditional, humboldian dimensions**, being aware that at the beginning of the 3rd millennium, a higher education institution must assume itself the role of "engine of regional development".

The activity of scientific research was a top priority for the management team of „Aurel Vlaicu" University. A first strategy in this field was adopted during the previous mandate between 2000-2004, correlated with the PNCDI I. The National Plan PNCDI I was worked out during 1999-2005, containing a series of programmes directed on priorities in research at national level and integrated into the priorities and the strategy of research for this period at the EU level, strategy directly linked to the PC6 priorities.

The development programmes within PNCDI I were:

1) AGRAL – Agriculture and Food;
2) MENER – Environment, Energy and resources;
3) AMTRANS – Territory Arrangement and Transportation;
4) VIASAN – Life and Health;
5) RELANSIN – Economic Raising through research and innovation;
6) INVENT – Stimulation of invention implementation;
7) CALIST – Standardization and quality;
8) INFRAS – Consolidation of quality and standardization infrastructures;
9) INFOSOC – Information Society;
10) BIOTECH – Bio- technologies;
11) NANOMAT – New materials, micro and nano-technologies;
12) AEROSPATIAL – Technologies in aeronautical and space field;
13) CERES- Fundamental research of socio- economic and cultural interest.

During last year, the strategy for 2007-2013 according to the objectives PNCD II and FP7 was uploaded on the university site.

Between March 2004- March 2007, we had the following achievements related to the priority objectives as far as scientific research is concerned:

Objective 1

Formation of the critical mass of researchers at AVU

The staff policy at AVU has always been flexible and interested in getting new staff dedicated to the teaching job as well as to research. This direction of development was achieved through the hiring of a series of young personalities well know at national and international level but also

of a number of young researchers having outstanding results in research. I dare to state that we are the university with the highest percentage of teaching staff and researchers integrating at the end of their studies or research abroad.

We have also attracted towards the university a series of graduates, with high potential in their field of activity, that were advised to continue their studies with the doctoral stage.

The activity carried out makes the university not be in the situation of other universities and research centres from the country where the average age of the teaching and research staff is over 43, this matter being discussed during the Conference of Scientific Research from Iaşi 2006.

The structure of staff of the institution is shown below:

Date of statistic	1st Oct 2007	31st Dec 2006	31st Dec 2005	31st Dec 2004	31st Dec 2003
Average number of staff, from which:	335	346	326	340	340
Research- development staff, from which:	247	238	231	239	239
Research- development staff with high education:	247	238	231	239	239
Administrative staff, from which:	103	108	95	101	101
Administrative staff with high education	53	42	40	45	45

We can see an increasing number of qualified staff in the institution.

Objective 2

Getting an endowment allowing the carry out of research activities

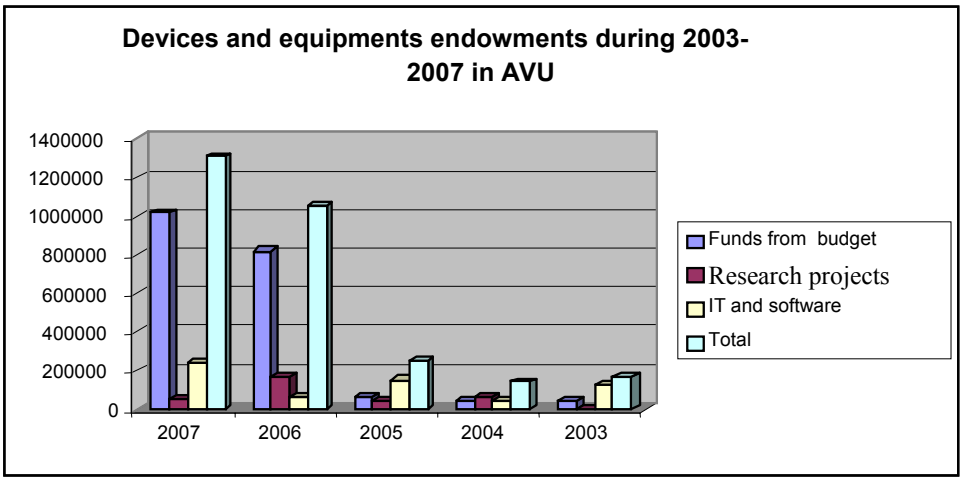
Winning some projects with important amounts of money for investment but also the recent policy of the Ministry of Education, Research and Youth to finance the set up of new labs allowed us to endow the university appropriately for research and teaching. On this

occasion, I want to congratulate the colleagues who invested in devices for research thus giving the opportunity of a future development of this area.

The importance of appropriate endowment for research has been emphasized by the representatives of the university to all the meetings had with the leading bodies of research (CNCSIS, MEd.R.Y.), constantly asking for a higher percentage of investments from the budget of the grants.

The value of endowments in labs, between 2003– 2007, funds from the budget and research projects:

	2007	2006	2005	2004	2003
Funds from budget	1018550 RON	820000 RON	60000 RON	40000 RON	42684 RON
Research projects	51900 RON	172261 RON	40292 RON	59846 RON	1598,5 RON
IT and software	240065,37 RON	61387 RON	151485 RON	41337,2360 RON	127297,5 RON
Total	1310515,37 RON	1053648 RON	251777 RON	141183,236 RON	171580 RON
Total	2928703,606 RON				



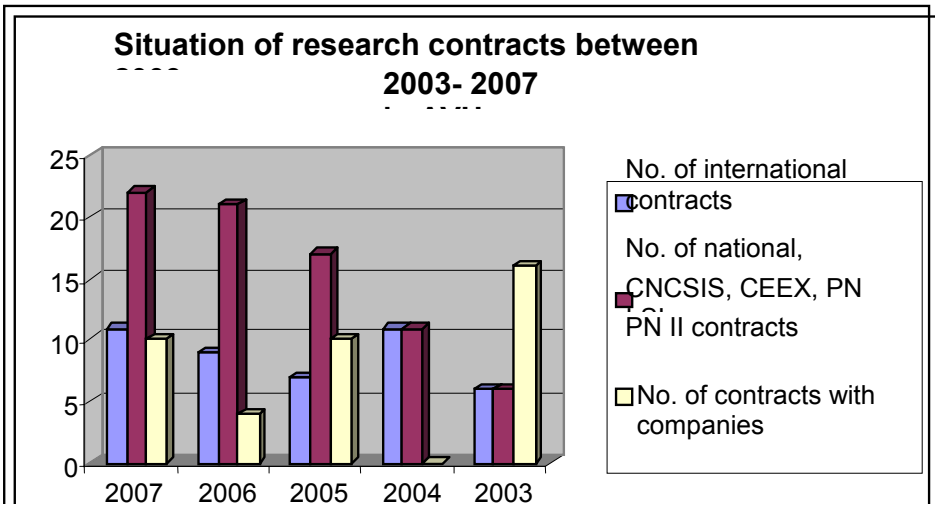
We can notice a reduced rate of investment from the projects, our recommendation to the project managers being to contribute more to the development of the material base of the institution.

Objective 3

The participation to the national and international research programmes

Through sustained efforts from the teaching staff and researchers from AVU, in the analysed period several grants and national and international contracts were carried out.

Year	No. of international contracts	No. of national contracts, CNCSIS, CEEX, PN I SI PN II	No. of contracts with companies
2007	11		10
2006	9	21	4
2005	7	17	10
2004	11	11	0
2003	6	6	16



From the data analysis regarding the contracts, we can see an increasing number of contracts won through competition by the teaching staff of the AVU.

Except for the endowment mentioned before, these grants allowed the active participation to a series of national and international scientific events and the set up of some future relation with national and international partners.

Conclusions:

The current management of the university, who was always emphasizing the priority of it, constantly sustained the research activity.

Lately, the research activity has constantly developed and diversified, a fact proved by the great number of contracts signed both at national and international level.

The university became a credible partner at national and international level and the results of this are a series of new partnerships set up in this period.

There has been a mixture of research and teaching activities during all this period, a mixture reflected into the master and post-graduate programmes.

The research activity is the merit of the teaching staff and researchers from AVU, who understood what a necessary act it is in a university belonging to the European space, this activity always being sustained and encouraged by the management of the university.

The AVU aims to keep a certain balance between the educational objectives and the objectives imposed by the economy because the **entrepreneurship** means the **capacity of changing ideas into actions, the capacity of planning and drawing up projects,** which should combine scientific research, business world and a functional economy.

It is good to know that **Europe was built in time round the universities and that the universities will assure the future of Europe.**

But, let us say that there is a paradoxical thing going on in Arad. The inhabitants from Arad **wanted to have a university** and during the years, the University **remained an aspiration not only for the intellectuals from the region but for everybody, intellectuals or not.** And today, our University enjoys a particular sympathy, the inhabitants of Arad always standing by our side in the fight for teaching spaces against those who wanted to take them from us, in spite of our institutional efforts.

Unfortunately, the politicians from both left-wing and right-wing do not intend to help the higher education institution from Arad, on the contrary, some of them graduates of unknown European institutions, were making unsuccessful taunting remarks.

The Romanian high education is just like the European and American ones, focused on the student. Thus, **the lectures and the**

seminar material will have to be prepared not for the students we had 30 or 20 years ago, not even for those studying 2-3 years ago. The lectures and the seminar material will focus on the students; expectations and the teaching staff will do their best to get understood, to be able to teach only the essential, to let the students get really involved. Our students take part every May to the students' scientific session.

There are other various real opportunities for our students who may participate to Erasmus-Socrates programmes for 6 months or 1 year to universities from **France, Germany, Portugal, Denmark, Italy and Spain** or to professional contests that prove the quality of our students. The students got important prizes being in direct competition with students from other traditional universities from Romania and abroad.

The next future years will be dedicated to the consolidation of strategic management. There will be years when the University must prove that it has a high level of trust, that the external, institutional audit of ARACIS that awarded this high distinction for quality, a distinction that we have to maintain and to change the prestige of the high education from Arad and Western Romania.

And, above all, let us not forget that beyond all of us there is God. Let us say that the previous university years were the "work" of God. The AVU was not nominated among the 10 pilot universities audited by ARACIS, but it was a real joy for us to hear that the nominalization was not for 10 but for 11 universities. It is an extraordinary fact!

That is why, let us go on during the next academic years with the trust only in God!

"AUREL VLAICU" UNIVERSITAT OF ARAD
SYNTHETICAL PRESENTATIONA 2000-2008

1.

	2000	2008
Number of faculties	3	8
Number of Specializations	13	32 (+5 about to be authorised)
Number of Departments	0	12
Number of Institutes	0	2
Number of Master programmes	0	15
Number of non-fee paying places	260	824

2.

Number of students	**2000**	**2004**
	2.154	**15.394**

3. International visibility – rank 13th (among the 108 authorised and accredited Romanian Universities, of which 68 are not eligible anymore)

4.

	2000	**2008**
Scientific research activity	**Unsignifiant**	**CEEXs, projects, scientific programmes with national and international financing, NATO Grants, mutual scientific programmes:** Romania-Belgium, Romania-Italy, Romania-Germany, Romania-Hungary, Romania-Egypt, Romania-Portugal etc.

5.

Scientific research centres acknowledged by CNCSIS	**2000**	**2008**
	0	**4**

6.

	2000	**2008**
Erasmus Programmes (students and teaching staff mobility)	0	EU Accredited 2003-2007; 2007-2013 (mobility contracts with 13 countries: Portugal, Italy, Germany, France, Spain, Cyprus, Czeck Republic , Poland, Denmark, Hungary, Belgium, Slovakia, Turkey)

7.

Library	**2000**	**2008**
	1 room in building D	"Cornelia Bodea" University Central Library

8.

Monthly Bulletin	**2000**	**2008**
	0	**12 numbers/year**

9.

	2000	2008
Education spaces	• Faculty of Engineering • Expired contracts of the education spaces belonging to other institutions	**WORKS FINISHED**: • University M Complex (13.000m^2) • 2 x GF + 3 (4.100m^2) • canteen- hostel (investments of 58,5 billions) • gym • 2 Hotels (Petrom Residence in the Reconciliation Park and Rebeca in Moneasa) • entire refurbishment of the Faculty of engineering **UNFINISHED WORKS** • Overflooring of University M Complex • Hostel (63,5 billions lei) • Workshops (for the Faculty of Engineering) • Labs (14 billions lei already obtained from the Ministry of Education, Research and Youth through projects and programmes competition)

10.

	2000	2008
Financial situation	6 doormen fired to save money for the wages	1st rank in the country, place awarded by the Ministry of Education, Research and Youth – standard of quality (most funds brought to the university); About 200 billions lei (deposits)

11.

	2000	2008
Investments	**0**	**33.149.234.68 lei** (over 10 millions Euros, the current investments using unrepayable funds of over 3 millions Euros)

12.

Accreditation, authorizations from the Romanian Agency of Quality Assurance in Higher Education (ARACIS)	**2000**	**2008**
	0	**"Aurel Vlaicu" University- pilot University; 17 Accreditations and authorizations:** - external institutional audit of academic quality - Bachelor studies accreditation – Automatics and applied informatics - accreditation of Department for Teaching staff Training - accreditation for Master programme – Systemic Theology - accreditation for Master programme – Theological- linguistic studies - accreditation for Master programme – Practical Theology - accreditation for Master programme – Ecological modernization, intermodality and interoperability - accreditation for Master programme – Check and expertise of textile products - accreditation for Master programme – Production of industrial systems - accreditation for Master programme – Financing and management in public administration - accreditation for Master programme – Computer systems of stocking - accreditation for Master programme – Public budget, financial markets and banks - accreditation for Master programme – Financial- accounting administration of the company - accreditation for Master programme – Management of quality for food products - accreditation for Master programme – Food engineering and environment

		- accreditation for Master programme – Integrated programme for education and research in biotechnologies - authorization for Bachelor programme- Didactic pentecostal theology

13.

	2000	2008
AVU Sport Club	**0**	An exceptional realisation for Arad, possible as a consequence of the fact that AVU has got in its administration for 49 years the gym • **Rugby** • **Gymnastics** • **Chess**

14.

	2000	2008
Courses	**0**	• **ECDL courses** (courses for getting the European Computer driving licence) • **ECL courses** (courses for getting international certificates for the languages of EU members and EU candidate countries)

15.

	2000	2008
Business Incubator	**0**	**Technological and Business Incubator – UAV – IT Incubator** – accredited in 2007 for another 5 years

Проф.др Емина Копас-Вукашиновић[1]
Институт за педагошка истраживања,
Београд

Научни рад
UDK 37.012

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНО ДЕЛОВАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ОДРАЗ ПРОШЛОГ ИЛИ НОВОГ ВРЕМЕНА

Абстракт. *У раду се бавимо општим питањима организације савремене основне школе, из угла новијих истраживања наших аутора, која подразумевају унапређивање наставе и квалитетну повезаност са системом институционалног предшколског васпитања и образовања. Посебно нас интересује организација образовних активности, имајући у виду узрасне специфичности, индивидуалне особености деце поменутих узраста и њихове потребе. То значи вечито трагање за могућностима јединственог деловања предшколске установе и школе, у циљу остваривања образовних задатака и касније лакше адаптације деце на школско учење. Организовање наставе кроз игру и развој дечијег стваралаштва, кроз различите наставне области и предмете, само су неке од могућности за постизање бољег квалитета рада у основној школи, самим тим и остваривање бољег успеха деце у њој. Савремена школа инсистира на унапређивању наставе, али и васпитних активности у школи. Могући правци васпитног деловања усмеравају нас на питања везана за породичне односе, развој дечијег самопоштовања и аберантно понашање деце. Имајући у виду чињеницу да је предшколски узраст темељ свеукупног развоја појединца, његовог даљег образовања и васпитања, сигурно је да овај део система мора постати не само формално, него и реално, саставни део целовитог и јединственог система образовања и васпитања.*

Кључне речи: *основна школа, предшколска установа, образовне активности, васпитни рад, јединствено деловање.*

Увод

Искуства људи који се баве теоријским и практичним питањима организације основне школе и оних који су директни реализатори наставних програма, говоре нам да се данас, под притиском идеје о савременој основној школи, понекад заборавља оно што је у нашој школи било добро. Прибегава се формалном увођењу различитих иностраних сазнања и искустава, без претходне провере њихове примењивости у нашим условима. При томе се често занемарују основни дидактички принципи организације наставе, сазнања

[1] ekopas@rcub.bg.ac.yu

до којих су дошли наши истраживачи, у нашим условима. Бавимо се питањима компјутеризације савремене школе, информационо-комуникационих технологија и електронских информација, моделовањем наставног процеса, мултимедијалним образовањем, а да при томе немамо довољно квалитетне рачунарске опреме, нити техничких помагала у учионицама, да нам стручни кадар није оспособљен ни за руковање постојећом опремом.

Запажамо да је у систему савременог образовања дошло и до значајних измена у појмовном одређењу елемената планирања, организације и реализације наставних и других активности. Тако се данас бавимо питањима имплементације курикулума или мониторинга наставних и других активности. Да ли због недовољних сазнања о језичком одређењу поменутих и других појмова, или због помодарства, у нашој савременој основној школи често не препознајемо или занемарујемо основне вредности квалитетног институционалног образовања и васпитања, које се све чешће формализују и доводе у везу са школским системом неке друге земље, развијеним у сасвим другачијим условима и друштвено-историјском контексту. Стога је наша претпоставка да је неопходно сагледати теоријски оквир појма „савремена школа“, кроз одабране штампане текстове наших аутора, новијег датума, што претпоставља добру полазну основу за откривање могућности и начина њеног битисања у савременом друштву.

Наша школа у савременом образовном систему

Имајући у виду проблеме са којима се данас срећемо у савременој школи, намеће се питање њеног одређења. Сигурно је да савремена школа жели да иде у корак са временом, да се ослања на најновија достигнућа науке, технике и технологије. Међутим, чињеница је да различити фактори ремете такво њено организовање. То је један од разлога што се данас јавља приличан раскорак између актуелног образовања младих и захтева реалног света. Намеће се питање квалитета и трансфера стечених знања. У литератури се све више говори о образовању за друштво знања, што подразумева усвајање знања примењљивих у пракси, односно знања која иду у корак са савременим развојем друштва, у сваком погледу. У трагању за дидактичко-методичком организацијом образовних активности којом је могуће остварити овај циљ, долазимо и до одређења појмова незнање и погрешно знање. Постоји разлика између „отвореног“ и „зат-

вореног“ школског знања, мада ова подела не подразумева и јасне *границе знања и незнања у образовању* (Avramović, 2007). Знање подразумева разумевање чињеница и односа у свету предмета и појава, односно суверено владање појединца великим бројем појмова и појмовних разлика. Насупрот оваквом „отвореном“ знању, некада су знања појединца погрешна, односно недовољна, нејасна или „искривљена“. Сигурно је да треба имати у виду релативност датих појмовних одређења, у односу на врсте знања, циљеве школског образовања и могућности појединца. Стога се јавља и проблем функционисања поменутог иновативног процеса у систему школског образовања. Пре свега, иновација мора ићи у корак са реалним могућностима у датом систему и потенцијалима појединца. Једино тада ће она моћи да оствари свој циљ, који подразумева унапређивање наставног процеса и стицања знања примењивих у пракси, развијање професионалне компетентности младих, у складу са друштвеним променама и изазовима. Није ни мало лако успешно управљати овим променама, а у исто време водити рачуна о потенцијалима и потребама деце и младих, посебно када су евидентни отпори променама на нивоу организације, групе или појединца (Djurišić-Bojanović, 2007). Овај проблем је препознатљив, не само у нашем, већ и у школским системима многих земаља. Стога је Европска унија припремила развојну стратегију образовања, кроз заједничке циљеве до 2010. године. Као приоритетне образовне циљеве истиче следеће: отварање европског система образовања ка свету у циљу остваривања квалитетног образовања за рад и друштвени живот грађана, побољшање квалитета и ефикасности образовног система у складу са новим захтевима друштва које подразумева друштво знања, доступност институционалног образовања сваком појединцу у заједници и његово оспособљавање за доживотно учење, професионални развој и усмеравање појединца, а затим његово запошљавање (Evropska komisija, 2005). У сваком погледу, креирање оваквог образовног модела подразумева појединца који ће бити спреман за увођење организационих промена у образовни систем, у датим условима. Тиме је реално могуће подстицати развој укупних потенцијала сваког појединца, његових, знања, умења и навика, чиме се стварају услови за његово успешно функционисање у окружењу, које у том случају можемо одредити као друштво знања у правом смислу те речи.

Мада упорно покушавамо да савремени образовни систем учинимо ефикасним и примењивим у датим условима, данас се и даље могу чути констатације многих аутора о актуелној кризи у

образовању. Они истичу тврдње да су школски системи застарели, да је образовање скупо и недовољно ефикасно, а наставници недовољно едуковани. (Pinter, 1997; Popov, 2007). Зато су савременој школи неопходне системске и програмске промене, као и промене у унутрашњој организацији рада. *Персонална концентрација наставника* подразумева образовање методички оријентисаног наставника основне школе и то најчешће за групу предмета (Pinter, 1997). Наставници се, пре свега, морају бавити дететом, а затим предметом. Међутим, актуелна истраживања нас уверавају у супротно. Поћи ћемо од развоја дечије креативности, као предуслова његовог школског успеха. С једне стране, у програмским концепцијама нашег образовног система јасно су постављени захтеви за *подстицање развоја дечијих креативних потенцијала*. На другој страни, истраживања потврђују да учитељи недовољно познају основне карактеристике дечије креативности, чак и у ликовном изразу, што јесте један од разлога за њено опадање у периоду преласка деце из предшколске установе у школу (Kopas-Vukašinović, 2005). Поређењем нивоа изражене креативности на цртежима деце у најстаријој предшколској групи и у првом разреду основне школе, утврђено је да се у школи снижава ниво њиховог креативног изражавања. Постигнућа деце су доведена у везу са схватањима и ставовима стручних лица, пре свега васпитача и учитеља, према дечијем стваралаштву. Учитељи су показали мање разумевања за креативни израз деце, што се сигурно преноси и на организацију и ток наставног процеса. То се може сматрати једним од узрока опадања креативног изражавања деце на школском узрасту. Ово је доказ више за већ изнету констатацију о видном дисконтинуитету у систему предшколског и школског образовања и васпитања, односно потреби сагледавања реалних могућности иновирања образовног процеса.

Следеће истраживање, које је имало за циљ стицање увида у то како наставу и своје улоге у овом процесу схватају наставници, потврђује нашу констатацију о проблемима унутар савременог образовног система. Наставници су имали задатак да изложе *листу значајних питања везаних за организацију наставе*, при чему је и овог пута потврђено да мишљења наставника нису у складу са тенденцијама савремене наставе (Vujačić i Avramović, 2008). Као значајна питања наставе они су наводили ускометодичка, као што су: одабир наставних средстава и метода и облика рада, истицање циља и задатака часа, мотивација и активирање ученика, одабир садржаја наставне јединице. Сигурно је да су ово битна питања која не смемо

занемарити. Међутим, у знатно мањој мери наставници наглашавају значај питања која се односе на социо-емоционални аспект развоја појединца, као што су: окружење за учење, одржавање дисциплине, успостављање позитивне комуникације, примена иновација у настави, примењивост стечених знања у пракси. О овим питањима такође треба водити рачуна и одговорно прилазити њиховој операционализацији.

У прилог изнетом захтеву за остваривањем континуитета између предшколског и основношколског образовања и васпитања, све чешће се наглашава потреба за *организовањем наставе кроз игру*, посебно у периоду када деца прелазе из предшколске установе у школу. Знамо да је игра основна активност предшколског детета, а у исто време и његова потреба у млађем школском узрасту, да је сазнавање и мишљење деце поменутог узраста неодвојиво од игре. Зато се треба позабавити могућностима организовања образовних активности кроз игру. Оваква организација наставног рада подразумева адекватно структурирање простора, односно учионице у којој се одвија настава. Школска средина за игру и учење мора бити сређена, подстицајна и инспиративна за дете, у којој ће оно моћи слободно да се изражава, развија своје потенцијале и усваја нова знања, умења и навике. У нашој школи има примера добре праксе, који нам могу послужити као модел у планирању и организовању наставних активности кроз игру (Kopas-Vukašinović, 2006; Milatović, 2006).

У прилог констатацији да се морамо посветити проблемима унутар нашег савременог образовног система, износимо резултате истраживања о томе *како наставници процењују околности у којима раде* (Hebib, 2008). Испитана су мишљења наставника о елементима садржаја и структуре школе, као ограничавајућим или подстицајним околностима за рад. Под околностима које их ограничавају у раду, највећи број наставника истиче елементе организације рада и живота школе, пре свега вођење школске документације и обавезе наставника које су законски прописане, начин доношења програма наставног рада и његов садржај. Насупрот томе, комуникација и однос са ученицима, заједнички рад са децом и колегама, увођење иновација у наставу, за наставнике представља подстицај у раду. Међутим, иновације у настави сматрају подстицајним у условима када им је дата могућност да утичу на то када, шта и како ће се радити са децом, које методе, облике и средства ће користити. На наставнике такође делује подстицајно ситуација када имају могућности да

испоље сопствену иновативност и креативност у методичком конципирању наставних активности.

Поменута истраживања о квалитету наше савремене школе одређују пут даљег деловања свих субјеката који се баве унапређивањем наставе и образовања. Видно је да то деловање, само у односу на изнете констатације, мора ићи у неколико праваца, од реалног сагледавања друштвених потреба, континуираног деловања између елемената унутар јединственог образовно-васпитног система, до едуковања васпитача, учитеља и наставника за примену савремених технологија и сопствено креативно изражавање. То даље подразумева развој образовног система и наше школе у правцу остваривања европских интеграцијских тенденција, чиме нам се отварају путеви за јединствено деловање у односу на образовне системе развијених земаља у Европи, од предшколског до универзитетског нивоа.

Остваривање васпитних задатака у савременој основној школи

У односу на реализацију образовних задатака, већ је истакнуто да се у савременој школи морају створити услови за иновирање наставних активности, у складу са могућностима средине, школским условима, потребама и потенцијалима ученика. При том се нови правци деловања морају ослањати на већ позната, проверена и доказана теоријска сазнања и дидактичко-методичка упутства за организацију наставе. Само зналачким планирањем и одабиром програмских садржаја и структуре, коришћењем традиционалног, а доброг, и обазривим увођењем новог, непровереног, организација наставе може добити епитет савремености.

Слична је ситуација и на подручју васпитног рада у савременом образовном систему. Уводе се нови појмови и елементи васпитног деловања на ученике, користе се иностранa искуства, која нам јесу добродошла, али из неког другог школског система и другачијих друштвених околности. На жалост, новине и у области васпитног деловања доводе нас у ситуацију да се често занемарују основне васпитне вредности. Чињеница је да у прилог томе иде и констатација да савремена породица, као основни чинилац васпитног деловања на дете, доживљава својеврну развојну кризу. Осим тога, одавно нам је знано да је васпитни рад у школи често на маргинама у

односу на реализацију образовних задатака. Када сагледамо поменуто стање, намеће нам се констатација да нам предстоје системске промене у планирању и организацији васпитног рада у савременој школи. Подразумева се да овим променама мора бити обухваћен и период преласка деце из предшколске установе у школу, имајући у виду захтев за јединствено васпитно деловање на дете. То значи остваривање васпитних задатака у свим аспектима дечијег развоја, од физичког и когнитивног, преко социо-емотивног, до развоја комуникације и стваралаштва. Имајући у виду чињеницу да је васпитни рад у предшколској установи приоритетан у односу на образовне задатке, сигурно је могуће искористити концепцију нашег предшколског програма за планирање и реализацију васпитних задатака са децом основношколског узраста. Тиме би се и у овом подручју достигао виши ниво кохерентности у систему предшколског и школског образовања и васпитања.

Кроз неколико научних радова новијег сатума, покушаћемо да сагледамо основне правце васпитног деловања у савременој основној школи. Бавићемо се питањима породичних односа, развоја дечијег самопоштовања и аберантног понашања деце предшколског узраста. Полазимо од *породичних чинилаца насилног понашања деце*. Пре свега, они подразумевају учење понашања по моделу из породице. Дете се угледа на узор и у породицама у којима постоји насиље и проблем контроле импулсивности од стране родитеља (Todorović i Stojiljković, 2007). Узроке насилног понашање деце такође је могуће тражити у емоционалној хладноћи и одбацујућем односу родитеља према деци. Насупрот оваквим односима у породици, развојно-подстицајни односи подразумевају срдачан однос родитеља према детету и пермисивност у различитим активностима, насупрот строгој контроли и рестриктивности. Поменути чиниоци су приоритетни за социо-емоционални развој детета, како на предшколском, тако и на школском узрасту. Стога се у предшколској установи и школи реализују програми за неговање ненасилне комуникације, у циљу превазилажења проблема насталих услед поменутих породичних чинилаца. По свом садржају и структури, они су најчешће превентивног и дијагностичког карактера, у мањој мери корективног. Подразумевају јединствено деловање школе и породице, у циљу афирмације културе мира, међу децом и одраслима (Kopas-Vukašinović, 2007).

Следећи сегмент васпитног деловања савремене школе подразумева садржаје и активности у функцији *развоја дечијег самопош-*

товања, које делом одређује ниво школских постигнућа ученика. Интересантно је истраживање у којем се тумаче контрадикторни ставови две групе аутора, приликом разматрања односа самопоштовања и постигнућа. Док једна група сматра да ученик прво треба да постигне успех у школи, на основу чега ће изградити позитивну слику о себи и својим способностима, друга група истиче да је позитивна слика о себи нужан предуслов школског постигнућа ученика (Milošević i Ševkušić, 2005). У оба случаја, наглашена је динамичност и реципрочност везе између школског постигнућа и самопоштовања ученика. Истакнут је значај развоја дечијег самопоштовања, потреба образовања наставника за ову област, као и потреба бољег интегрисања васпитних садржаја, везаних за развој самопоштовања ученика у школске програме. Посебан значај се придаје развијеним кооперативним односима између наставника и ученика, којима се одржава или повећава дечије самопоштовање, за разлику од традиционалних наставних метода, које доводе до снижавања нивоа самопоштовања ученика. Аутори се баве и питањима стратегије подстицања самопоштовања ученика, у смислу обучавања наставника, како би они могли помоћи деци да развију своје самопоуздање. Истраживања су показала да наставници који пружају подршку и охрабрују ученике, доприносе развоју вишег нивоа њиховог самопоштовања. Међутим, већи степен контроле понашања ученика од стране наставника доприноси смањењу тог нивоа.

Када је реч о *аберантном понашању деце предшколског узраста*, што одређује правце даљег васпитног деловања на њих, интересантно је истраживање којим су утврђене процене родитеља о томе да ли и у којој мери примећују извесна одступања од „здравог“ дечијег понашања (Fajgelj i Bala, 2007). Утврђено је да родитељи, мада истичу да ретко запажају такво понашање код своје деце, најчешће истичу тврдоглавост као симптом. Интересантно је то што је утврђена полна и узрасна специфичност родитељских процена аберантног понашања деце. Код девојчица родитељи углавном примећују тврдоглавост и плачљивост, а код дечака агресивност. Грицкање ноктију, неуредност и плашљивост су својствени млађој деци, а код старије деце препознају својеглавост, изнуђивање ствари плачем и мокрење у кревету. Сигурно је да се разлози за овакво понашање могу пронаћи пре свега у односима који егзистирају у породици, а затим и у развојним специфичностима детета. У сваком случају, они подразумевају планирање и организовање васпитног рада са децом, у циљу отклањања или бар ублажавања испољеног аберантног пона-

шања, још на предшколском узрасту. Сигурно је да се оваква понашања предшколског детета могу интензивирати на старијим узрастима и негативно се одразити на његов свеукупни развој и напредовање. У литератури наилазимо на констатацију да је данас евидентан проблем повећања броја здравствено угрожених ученика, ученика под стресом, који се обраћају за помоћ здравственим и саветодавним установама (Krnjajić, 2006). Истражују се узроци, последице и стратегије превладавања стресних ситуација, у организованом институционалном систему васпитања и образовања.

Ово су само нека од питања која се дотичу нашег савременог система школства и отварају широке могућности иновираног васпитног деловања на децу предшколског и школског узраста. Она намећу потребу адекватног едуковања васпитача, учитеља и наставника, у циљу њиховог оспособљавања за благовремено препознавање и зналачко васпитно деловање на децу. При том не треба заборавити на добро нам познате и ефикасне моделе васпитног деловања, који су на жалост данас често заборављене, чак и од стране родитеља. Они су препознатљиви у познатој Раселовој мисли, да не треба живети за децу него са њима.

Закључак

Бавећи се питањима организације васпитно-образовног рада у нашој савременој основној школи, у овом раду смо желели да укажемо на тенденције развоја педагошких идеја, које одређују правце деловања на децу предшколског и школског узраста. Полазиште нам је стратешки правац јединственог деловања на дете у предшколској установи и основној школи. Одабраним актуелним радовима наших аутора покушали смо да ставимо у први план битна питања организованих образовних активности и васпитног деловања на дете. У односу на савремено школско образовање, дотакли смо се појмовног одређења знања и незнања у образовању, персоналне концентрације наставника, развоја дечијих креативних потенцијала и организоване наставе кроз игру. Када је реч о васпитном сегменту савремене школе, у раду су размотрена питања о породичним чиниоцима насилног понашања деце, развоју дечијег самопоштовања и аберантном понашању деце предшколског узраста. На основу одабраних научних радова, бавили смо се само неким од многобројних питања органи-

зације образовања и васпитања у савременој школи, повезујући их са активностима у предшколској установи.

Сигурно је да се поменути проблеми прожимају кроз све детерминанте савремене школе и могу бити окосница њеног даљег развоја. То подразумева трагање за добрим решењима, примењивим у датим условима. Искуство нам говори да се у том трагању некада треба ослањати и на примере добре праксе из ранијих развојних периода, у односу на рад у предшколским установама и школи. При том не треба дозволити да се заборави или занемари оно што је било добро у некада актуелним предшколским и школским програмима, а што је и данас прихватљиво и пожељно.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту «Образовање за друштво знања», број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Korišćena literatura

1. Avramović, Z. (2007): Znanje, neznanje i pogrešno znanje u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (69 – 85).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
2. Đurišić-Bojanović, M. (2007): Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2 (211 – 224).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
3. Fajgelj, S i G. Bala (2007): Aberantno ponašanje dece predškolskog uzrasta: evaluacija upitnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (148 - 164).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
4. Hebib, E. (2008): Kako nastavnici procenjuju okolnosti u kojima rade?, *Nastava i vaspitanje*, br.2 (200 – 214).
5. Kopas-Vukašinović, E. (2005): Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2 (82 – 98).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
6. Kopas-Vukašinović, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (174 – 189).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
7. Kopas-Vukašinović, E. (2007): Škola kao činilac negovanja nenasilne komunikacije kod dece i mladih, u Jovanović, N. I Lj. Mitrović (prir.): *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (129 – 138). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju, Centar za sociološka istraživanja.
8. Krnjajić, S. (2006): Učenik pod stresom, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (151 – 173). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

9. Milatović, V. (2006): Stvaralački prilazi u nastavi srpskog jezika i književnosti, *Inovacije u nastavi*, br.1 (5 – 11).
10. Milošević, N i S. Ševkušić (2005): Samopoštovanje i školsko postignuće učenika**,** *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1 (70 – 87).Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
11. Pinter, J. (1997). Model savremene osnovne škole, *Norma*, br. 1-2. Sombor: Učiteljski fakultet.
12. Popov, S. (2007): Društvo učenja i znanja – izazov moderne pedagogije, u Danilović, M. i S. Popov (prir.): *Tehnologija, informatika, obrazovanje, 4* (24 – 28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnike i informatike: Prirodno-matematički fakultet.
13. Todorović, J. I S. Stojiljković (2007): Porodični činioci nasilnog ponašanja dece i omladine, u Jovanović, N. I Lj. Mitrović (prir.): *Omladina Balkana između nasilja i kulture mira* (115 – 128). Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju, Centar za sociološka istraživanja.
14. Vujačič, M. i Z. Avramović (2008): Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave, *Pedagogija*, br.2 (234 – 243).

PhD Emina Kopas-Vukašinović
The Institute for Pedagogical Research
Belgrade

EDUCATIONAL EFFECTS IN A CONTEMPROARY PRIMARY SCHOOL - REFLECTION OF THE PAST OR MODERN TIMES

Abstract: The study is concerned with the general questions of the organization of a contemporary primary school, regarded from the point of view of our authors and their researches, which imply improvement of the education and reliable connection with the system of the institutional preschool education. We are especially interested in the organization of educational activities, having in mind every particularity related to a certain age, individual skills of children of the said age and their needs. The said means eternal search for possibilities of unique effects of the preschool institutions and schools, having as its aim the realization of the educational tasks and, later, easier adaptation of a child to a school learning system. The organization of lessons through games and development of the children's creativity, through various topics and subjects are just some of the possibilities for achievement of the better work and performance in school, therefore meaning that the achievement of the greater children's success in schools can be expected as well. A contemporary school insists on the improvement of the education and teaching, together with the educational activities in school. The possible directions of the educational effects are taking us to the question related to the family relations, development of child's self-respect and child's behaviour. Regarding the fact that the preschool age represents the base for the overall individual development, his/her further education and upbringing, it is certain that this path of the system must become not only formal, but as well the constituent part of the overall and unique system of education.

Key words: primary school, preschool institution, educational activities, educational work, unique effects.

Доц. др Маргит Савовић
Педагошки факултет, Јагодина

Научни рад
UDK 37.014.3

ВАСПИТНА И ОБРАЗОВНА КОМПОНЕНТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *Свакодневни живот, а и школа, мења се услед историјских промена. Када је реч о школи, највећи утицај на промене у њој имају информатичка револуција и глобализацијски процеси, односно транзициони период који их прати.*

Чињеница је да у свим земљама ове промене имају и заједничке елементе, али свака има и своје националне, и само за њу карактеристичне показатеље.

Промене у подели рада дубоко утичу на институције које чине основу друштва: породицу, заједнице људи, али и саму државу. Ипак, у тим променама можемо открити оне могућности које помажу у успешном укључивању индивидуе у социјалну средину, а те могућности су знање и информација. Зато су толико важни образовање и школа. Упркос свом статусу кључне институције, школа до данас много је изгубила од својих капацитета остваривања социјалне интеракције.

Основно образовање и васпитање представља почетак образовног процеса. Некада је млад човек прво ишао у школу, затим се запослио и до краја радног века, углавном, остајао је у истој организацији. У ери информатике не може се категорично одредити само једна професија већ рачунамо на вишеструке компетенције које омогућавају тренутно прилагођавање новонасталим ситуацијама.

Како ће на ове захтеве реаговати школе? Какав је њихов развојни пут (модел) у следећим деценијама? На то покушавамо да нађемо одговор у раду који следи.

Кључне речи*: информатичка технологија, индивидуализација, компетенције, трансформације, школа будућности, моделирање*

Карактеристике окружења школовања, нови трендови и нове управљачке снаге

«На прагу смо ере технолошки индукованих структурних трансформација, а тиме и свих услова и димензија човекове егзистенције и еманципације –образовање је пред изазовом будућности».[1](1)

[1] Безданов, С. : Југославија и образовање пред изазовом будућности, Зборник радова: Будућност и образовање, Нова просвета, Београд, 1988, стр. 24.

Анализирајући промене у образовном окружењу, прва и најважнија промена тиче се промена у одређивању детињства. Данас у оквиру овог појма подразумевају се појаве као што је телевизија, информатичка технологија са свим врстама видео-игрица и њихов утицајни механизам који је радикално другачији од раније познатих. Новина је и то да, нарочито у развијенијим земљама, очигледно се продужава детинњство и младалаштво и млади све касније ступају у свет одраслих, касније се запошљавају (у просеку 2 године). Млади касније ступају у брак чиме се одлаже и заснивање породице и стварање потомства. (Ако до тога уопште дође. Наиме, све је већи број породица са једним дететом али и без деце). Чињеница да млади на тржиште рада излазе две године касније, квари њихове шансе за запошљавање. Истовремено, значајно се повећава улога младе генерације у потрошњи, све уочљивије ствара се њихова потрошачка култура, чије задовољавање, често због недостатка сосптвених средстава, постаје све више генератор социјалне напетости и незадовољства. Трговина и услужна индустрија не само што послужује ове специјалне потрошачке захтеве, већ их још више генерише.

Сведоци смо промењених односа и међу генерацијама. Наиме, изгледа да традиционалан, критички приступ младима, њиховим ставовима, говору, облачењу, полако ишчезава и уступа место толерантнијем посматрању живота младих.

Ово, тзв. тражење консензуса, отвара нове односе у релацијама родитељи-школа-ученици. Први знак је потпуно нестајање телесног дисциплновања ученика не само у школама већ и код куће, чиме долази до трансформације правила дисциплиновања. Питање је, у овим новим околностима, докле ће моћи још да функционише традиционалан школски организациони модел?

«За нормално васпитање деце од значаја је величина или обим породице. Садашњи друштвени оквир, у коме деца расту и васпитавају се, значајно се разликује од друштвеног оквира од пре 30 или, чак, 50 година. Последњих неколико деценија врло је присутна тенденција да што је виши економски стандард, све је мање деце.»[1]

Породичне обавезе, без обзира на озбиљне промене у друштвеном статусу жена, још увек остају женине и на овом пољу нема већих напредака. Зато није ни мало чудно што бракови постају све

[1] Грандић, Р.: Прилози породичној педагогији, Свез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2006, стр. 109.

лабилнији, све више је развода, свуда расте број једнородитељских породица. Заједно са светским променама у друштвима, друга највећа промена је брза трансформација породичног живота са свим поменутим и другим последицама.

Наведене појаве неминовно доводе до промене и у структури породице. Њих можемо уочавати у повећању материјалних могућности породице, али и у истовременом смањивању времена које родитељи посвећују деци. Са једне стране, чини се, мањи број деце у породици обећава кавлитетније васпитање у бољим условима, међутим, с друге стране, повећани захтеви чланова породице изискују веће радно ангажовање родитеља а то могу само на уштрб времена које би проводили са својом децом. Отуда, вероватно, потичу велика очекивања у вези са институционалним образовањем и васпитањем.

И очекивања самог друштва су се променила. Сада се већа пажња посвећује генеричким способностима и компетенцијама радника, који се изражавају у следећим категоријама: 1. садржаји знања, 2. личност кандидата, 3. циљеви сазнавања, 4. компетенције. Мења се и значење појма способности. Она корелира и даље са достигнутим степеном школовања али не повезује се нужно са радним местом. Та релација постаје много динамичнија, а самим тим означава и нове изазове за систем образовања и васпитања како количински тако и квалитативно.

Повећање обима школовања на тај начин утиче на свет школе да умањује раздаљину између педагога и родитеља као и школе и друштва. Све више особа долази у директан контакт са школом (неки имају чак и веће школске спреме од педагога који раде у тој школи), чиме школа полако губи своју «мистичност». Родитељи имају све конкретнија очекивања према школи, јача њихова критичка настројаност што слаби позиције школе. Изгледа парадоксално али чини се да школски систем који још добро функционише све више доприноси сопственом слабљењу. Повећана критичност родитеља значи уједно, да мора нешто да се учини да се одговори захтевима и променама у самој образовно-васпитној активности као и да треба много више уложити у развој система.

Смањивању удаљености друштва и школе допринели су, неспорно, и нови извори знања, тј. педагог, односно школа, изгубили су монопол над изворима информација. То може да се ублажи само тако што ће школа брзо да се прилагоди у садржајима повећаном обиму знања, постаће флексибилна и разноврсна, односно свим снагама показује да је школа и даље остала најбоље место за сти-

цање знања. Ако то не учини, још је већа опасност од губљења утицаја, што ће се неминовно и десити.

«Ограничимо ли се на проблеме образовања/васпитања, нећемо погрешити ако у његовом разумевању пођемо од тезе, да су данас све земље незадовољне својим образовањем. То незадовољство је разлог сталних, ако не и свакодневних, интервенција на свим нивоима образовних система. Незадовољство школским системом и образовањем уопште, све је веће јер се свакодневно увиђа да оно битно заостаје за брзим и честим променама, како у сфери знања, тако и на пољу друштвеног контекста.»[1].

Глобализација и њен утицај

Што се тиче културне димензије глобализације, она је веома контрадикторна. Позитивна страна је да се у последњим деценијама убрзава мултикултуралност како у самом друштву тако и у образовним токовима. Препознаје се значај знања старних језика. Међутим, контрадикторна је свеобухватна доминација енглеског језика у свим сферама живота.

Због ове појаве, образовање има појачану одговорност јер треба да припреми младе за ову «хиперкомплексност» која повлачи за собом и кризу вредности и морала. Свет у коме школе прослеђују информатичке и комуникационе технике својим ученицима веома се разликује од оног у коме школе још делују са својом строго контролисаном организацијом, преносећи знања путем строго прописаних уџбеника. Пут будућности, вероватније, води преко информационих система; повећаће се улога наставе на даљину, порашће број школа прикључених на Интернет, а то довести до смањивања удела националних садржаја и елемената у образовању и васпитању.

Видови глобализације у образовању, природно, повратно утичу на школу: све више ће се сопствени систем упоређивати са системима других држава, а та компарација довешће, чак, и до одрицања од елемената сопственог а преузимања туђег модела.

---

[1] Каменов, Е. : Развој система васпитања и образовања у условима транзиције.

Способност међународне мобилности

Са аспекта успешности образовања веома је важна породична позадина али исто толико је важно и школско и шире-друштвено окружење. И на овом пољу сведоци смо великих промена. Географска мобилност, миграције и друга кретања, у великој мери смањују раније доживотне суседске релације и учесталост интеракција са другим људима. Значајно смањење обима неких традиционалних привредних грана (рударство, пољопривреда, рибарство, тешка индустрија) понегде у потпуности укида раније заједнице које су зависиле од одређене гране и концентрисале су се у истом месту. Сада је у току урбанизација што проузрокује потпуну индивидуализацију животног стила. То доводи, у неким случајевима, до нестајања неких институција, где су се људи раније окупљали (на пример, кафане, мали привредници, занатлије).

Очигледно, смањује се и социјална опредељеност људи, све су мање активни у неким организацијама (осим политичких). Наравно, јављају се и нови трендови који и те како утичу на живот младих. Прво, нема јавних површина (или их има веома мало) где деца могу да се играју. Млади се не осећају сигурнима у станарским заједницама и не везују се за њих. Констатујемо: квари се социјални капитал. Све је већа потреба да «посао» социјализације у потпуности преузму школе! То је још, можда, једина средина која је заједница, место пријатељства и игре. То није у супротности са повећаним захтевима за већом количином когнитивног знања. Поменути процеси урбанизације веома отежавају успостављање заједница, па у нашем друштву ову улогу преузима школа. Не треба заборавити да индивидуа успешније користи оно знање које је стицала комуницирајући и радећи заједно са другима. Треба, зато, створити нову равнотежу која је угрожена прекомерном индивидуализацијом у свакодневном животу али и у самом образовном процесу који такође веома изражено пропагира индивидуализацију.

Развој школског система и последице

Гледајући уназад 100 година, констатујемо да тада није свуда било основних и средњих школа, а обавезно школовање, такође, било је тек у зачетку.

Данас је општеприхваћено да је образовање обавезно. У развијенијим друштвима ова обавеза се шири нагоре и надоле, тј. обавезно је и предшколско и средње (терцијално) образовање. У многим земљама обавезно школовање траје 12 или више година, (чак до 90% младе популације). У Шведској, Јапану и Холандији млади уче 14 година, у Белгији и Француској чак 15. У земљама ЕУ 75% младих од 15-19 година обухваћено је неким видом образовања.

Други аспект експанзије образовања је да школски систем данас обухвата и оне категорије које су раније брзо напуштале школу. Чињеница је да сектор образовања има значајан удео у тржишту рада. У ЕУ око 5% свих запослених запослено је у образовном систему, укључујући и наставнике, помоћне раднике, асистенте, истраживаче и друге особе које на разне начине учествују у овом процесу. Највећи број њих су, наравно, педагози (3,5%), у основном и средњем образовању њих 2,6%, а у високом образовању око 0,6%.

Постоје, наравно, и нека одступања. У неким земљама и даље је присутна селекција ученика, негде је већа хомогенизација. Негде је јаче професионално образовање, а негде је слабија веза између школа и тржишта рада што утиче и на ефикасност образовања.

Можемо закључити да су школе и даље веома важне, у многим погледима успешне институције; важни су чиниоци прелазног периода из данашњег привредног друштва у друштво будућности које ће се заснивати на знању. Зато је, пак, неопходно оживети и реорганизовати ову институцију.

Једна од неопходних промена биће померања унутар модела један наставник – једно одељење. Биће потребно размишљати у оквирима наставничких тимова. У том циљу, наравно, биће неопходно припремати наставнике, осим основних и стручних студија, и за нове ситуације, односно за прилагођавање новим ситуацијама. Постоји још један разлог за извршење трансформација: непосредно укључивање родитеља и других особа са стране у процес образовања и васпитања.

Од свих улагања, важније су људске релације, реорганизација стручног напретка, образовног процеса.Пажњу треба концентрисати на способности. Зато педагози треба да стичу нове компетенције, али потребни су и много разноврснији курикулуми. Међутим, треба водити рачуна о томе да немају сви једнак приступ техничким уређајима. Немају све породице опрему за информационе технологије; због тога школе треба да обезбеде равноправан приступ сваком ученику овим могућностима.

«Информационо друштво је нова, управо наступајућа фаза у развоју људске цивилизације, у којој је највећа вредност информација, односно зање. За разлику од традиционалног индустријског друштва, које се првенствено бавило производњом материјалних добара, у информационом друштву тежиште је на: а) прикупљању информација, б)производњи знања и в.) пружању услуга.»[1].

Информатичка средства, изгледа, имају утицаја и на релације између наставника и ученика. «Успешно реализовање индивидуализације наставе подразумева познавање ученика појединца који се налази у процесу наставе и учења и испољава особености у физичкој, менталној и социјалној сфери свога развоја. У условима доследне примене образовне информационе технологије и индивидуализоване наставе, наставник је све мање предавач и испитивач, а све више стратег наставног процеса, организатор наставе, саветник ученицима у процесу учења, интелектуални вођа, фактор који управља процесом наставе и учења у коме се зна шта ко ради, чим би требало да се служи у раду и какве би резултате требало да оствари»[2].

С тим у вези постављају се питања: Каква ће бити будућност школе као организационе јединице у процесу поучавања? Како ће школа испуњавати очекивања у сфери културе и социјализације? Како ће се развијати интергенерацијски односи?

Значајно је и питање евалуације. Важно је да пракса евалуације одговара очекивањима 21. века у смислу евалуације квалитета, а мање квантитета. Проблем компликује и питање признавања компетенција, јер изискује системске и методичке промене.

Поставља се и питање континуираног пружања повратне информације о успешности учења. Она је данас још више неопходна, међутим, у традиционалној настави веома је ретка појава.

Чињеница је да су захтеви према наставницима велики. Од њих се очекује да у једном новом типу школе сарађују са колегама у тимовима, да максимално воде рачуна о индивидуалним карактеристикама сваког ученика. Како би сарађивали у новим моделима

---

[1] Солеша, Д.: Информатизација образовања као део савременог развоја, Зборник радова I: Европске димензије промена образовног система у Србији, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006. стр. 169.

[2] Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д.: Увод у општу и информатичку педагогију, Учитељски факултет, Београд, 1998, стр.341.

школе, треба да имају мотивацију. Та мотивација проистиче из адекватног награђивања, од боље опремљености и бољих услова рада школа, као и од још квалитетније припреме наставника током студија.

Уочљиво је да, иако су наставници спремни на усавршавање, само стихијски и понегде се организују програми перманентног усавршавања, често без јасно постављених циљева и континуитета. Ово се односи не само на наставнике, већ на целу образовну администрацију укључујући и руководства школа и оних који доносе одлуке у образовању.

Модели школе будућности

Стручни тим ЕУ у оквиру програма «Школовање за сутра» израдио је 6 различитих сценарија у вези са развојем школе. Зашто 6 модела? Зато што у будућност не води само један једини пут, истовремено, ниједан модел не може да пружи «чист» вид остваривања. Колико су ти модели реални? Задатак оних, који ће о школи будућности тек одлучивати је да размисле о сваком понуђеном моделу и определе се за онај модел или оне моделе који су у датим условима остварљиви.

Свих 6 модела имају исту структуру која се састоји од следећих елемената: 1.Очекивања, политичка подршка 2. Циљ и функције образовања и васпитања 3. Организације и структуре 4. Педагошка ефикасност.

1. модел: Екстраполација. Status quo: бирократски школски системи

Институције пружају радикалан отпор променама. Извори се одржавају на критичној тачки, али константно се смањују. Школа извршава своје основне задатке – надзор, социјализација, селекција – али резултати заостају од школа које су кренуле другим путевима. Видимо следећу слику:

А/ Школа је оптерећена политиком. У бити успела је да се супротстави променама. Одговара локалним очекивањима, од школованих родитеља добија перманентну подршку.

Б/ Велика пажња се посвећује курикулуму. Мање-више (макар декларативно) присутан је и васпитни моменат у виду тзв. класичних васпитних задатака (интелектуално, морално, естетско и др. задаци).

Сведочанства која се издају у тим школама још значе улазницу у одређене друштвене кругове, али тај значај се смањује. Неједнакости опстају унутар школе.

В/ Институција је јако бирократизована. Преовладава модел разредног наставника, уз ситније иновације. Повећава се примена информационих технологија али не радикалније нити у настави нити у структури учења.

Г/ Држава је још увек фокусирана на политичку власт, али се школа суочава са све већим захтевима за децентрализацијом. Повећава се интересовање медија као последица глобализације.

Д/ Наставници су стручно високо оспособљени, међутим, признавање њихових компетенција није адекватно. Школе чине све да задрже наставнике.

2. модел: Тржишни модел

У овом случају веома је изражено незадовољство трошењем јавних прихода. Унутар школе опстају и даље неједнакости и сегрегација. Слаби контрола над образовним садржајима споља. Васпитна компонента потискује се

Димензије овог модела су следеће:

А/ Нема пуног поверења у овај модел. Наставничке организације не могу да се одупру све већој приватизацији. Социјални миље генерише такмичење између појединих социјалних и културалних поља.

Б/ Акредитације играју главну улогу. Нагласак је све више на способностима, вредностима, на ризиковању и сарадњи. У животу школе значајна је улога информатике, професионалне оријентације и маркетинга. Толеришу се неједнакости, сегрегација. Приликом формирања ученичких заједница, све је присутнија хомогенизација.

В/ Карактеристичне су приватизација и партнерство. Експериментисање разним формама. Многи програми нестају. У образовању све је већа разлика између примарног и секундарног сектора. Иако је образовање све више окренуто тржишту, учење није оријентисано на професију. Информатичка технологија је општеприсутна.

Г/ Смањује се улога образовних власти. Повећава се, међутим, утицај међународних фактора. Финансијери се мешају у управљање образовањем.

Д/ На тржишту образовања присутна је пракса акредитација и стручног оспособљавања.

3. модел: Решколаризација: Школа као основна социјална установа

Поверење у школу и помоћ која јој се пружа на високом су степену. Школе су значајна места борбе против фрагментације и кризних ситуација вредности. Школа је основ заједнице и социјалног капитала. Неизбежна индивидуализација учења покушава се ублажити колективним програмима. Школе у неразвијеним срединама добију посебну помоћ.

У раду се концентрише подједнако на когнитивну али и некогнитивну основу наставе, на способности, мотивацију ради постављања основа перманентног образовања, као и на саму личност ученика. Присутан је и озбиљан корективно-педагошки тимски рад, у којем, поред наставника, учествују и други стручњаци. Овај сценарије описује ојачану, стваралачку школу која стоји на располагању свим заједницама. Она је јако повезана са месним заједницама. Остварује и нова очекивања на пољу социјализације, како би се зауставила даља социјална ерозија.

Димензије ове школе су следеће:

А/ Политика и цела заједница су сагласне са циљем васпитања и образовања. Хармонична је сарадња са властима. Школа је центар заједнице и због те улоге је широко призната. Истовремено, самостална је у тражењу нових путева.

Б/ Улога школе је у преношењу знања али признаје и друга, социјална и културна достигнућа, укључујући и грађанске вредности. Тржиште рада ослобађа школе од «производње» диплома. Ефикасно функционише перманентно образовање.

В/ Мање је присутна бирократија. Унутар школе повећава се «интегенерацијско» мешање, организују се заједничке акције деце и одраслих. Смањује се оштра граница између основног и средњег образовања. Повећава се примена информатичких технологија. Побољшава се комункација на релацији ученик-родитељ-наставник.

Г/ Јаки су локални корени школе, али је значајна и подршка државе, нарочито у сиромашнијим срединама. Цео систем је укључен у међународне контролне токове.

Д/ Статус и професионални ниво наставног особља се побољшава. Једна школа није, међутим, модел занимања за цео живот, боља је вертикална и хоризонтална проходност. Сарадња је изражена између школе, родитеља и представника локалне заједнице.Овај модел може да буде неостварљив због немогућности елиминисања постојећих неједнакости па би се, као први корак, морали пронаћи модалитети њиховог искорењивања.

4. **модел: Школа као централизована установа**

У овом типу школе ревитализује се јак традиционални ритуал стицања знања. Циљеви образовања и васпитања су непромењени као и норме, начини реформисања и иновирања. «Цветају» специјални курикулуми, евалуативне форме. И ову школу окружује поверење. Захтеви су појачани према квалитету. Наставници су високо мотивисани, учествују у перманентном усавршавању. Изражена је примена информатичких технологија. Мешају се традиција и иновације.

Од претходног модела разликује се у томе што је више фокусиран на знање, мање на личност, а школа као установа не поставља нереалне циљеве.

Димензије овог сценираја су следеће

А/ Потпуна сагласност о циљевима и вредностима. Значајна подршка виших инстанци, потпуна слобода. Политика поверења. Нестају невидљиви зидови између школе и друштва.

Б/ Висока очекивања у вези са наставним плановима и програмима, специјализована знања, уметности, страни језици. Од ученика се очекује интензивно учење. Дипломе које те школе издају веома су тражене, јер представљају и разне форме компетенција. Много се ради на отклањању неједнакости међу ученицима.

В/ Школе су јаке, имају своје јасне профиле, интензивно прате и уграђују нове образовне садржаје. Информатичка технологија у потпуности је укључена у наставу. Плодна је сарадња са терцијалним сектором али и привредом.

Г/ Држава јасно подржава овај профил, нарочито у сиромашнијим срединама. Ученици и наставници укључују се и у међународне организације.

Д/ Наставници уживају друштвени углед и добро су плаћени. Мобилност је изражена. Велика је иновативна слобода.

5. модел: Тзв. «дешколаризациони модели: Ученичке мреже и «умрежено» друштво

Због све већег незадовољства, могућ је сценариј раног напуштања школе јер постоје други извори као што су Интернет и друге информатичке технологије помоћу којих ученик може да има друге начине стицања знања. Резултат таквог сценарија је «дезинституализација», или «дешколаризација», а проблем је и губљење васпитног утицаја на ученике.

То је појава у новој, тзв. «network» друштвеној стварности. За младе могућност стицања знања више није једнозначно повезана са појмом школе и не везује се искључиво за наставнике. У њиховој социјализацији сада учествују и многи други фактори из културне, религиозне и колективне сфере. Сада је линија одвајања између основног и вишег образовања веома оштра. За оне који остају искључиво у традиционалној школи то прети сегрегацијом.

Димензије овог модела огледају се у следећем:

А/ Школу окружује велико незадовољство због неприлагођавања промењеним токовима у друштву. Приватна решења иду све више ка “network” друштвеној пракси.

Б/ Одумире структура наставних планова. Јављају се нови видови збрињавања деце концентрисаних на спорт и остале културне активности. Тешко је одредити којим компетенцијама овај тип институције постаје конкурентан. Огроман значај се придаје информатици, професионалној оријентацији и акредитацијама компетенција. Неједнакости се сада јављају између оних унутар односно изван «network»друштва.

В/ Учење се, углавном, одвија индивидуализовано помоћу мреже, уз подршку родитеља и других стручњака. Цвета ICT и тржиште софтвера. Ако неке школе и преживе овај процес, не знамо да ли ће то бити основна или средња школа. Неке јавне образовне институције ће сигурно опстати за оне који остају изван ових дигиталних структура.

Г/ Заједница и медији подржавају издвајање школа из државног система. Поред локалне јача и међународна димензија. Активирају се групе послодаваца са захтевом за развојем одговарајућих способности.

Д/ Између ученика и наставника, васпитања и заједнице, све је дебља линија раздвајања. Појављују се нови профили ученика у складу са network културом.

Остаје питање: шта ће се десити са онима који су остали изван мреже? То ће неминовно генерисати нове проблеме између чланова друштва. Није јасно да ли овај модел даје чврсте гаранције будућности или се ради о прелазном сценарију.

6. модел: **Егзодус наставника – сценариј утапања**

Поред смањења броја наставника, драстично се смањује и број нових ученика. Од тада значајно су се променила очекивања ученика и у вези са будућом професијом, с друге стране у великој мери се смањила привлачност школског учења, упркос бољем материјалном стању образовања. Изгледа, овај сценариј од свих би био најгори са следећим детаљима:

А/ Јавно мњење и медији су незадовољни стањем у школству. Услед смањења броја наставника и перманентне потребе за њима, снижавају се критеријуми њиховог запошљавања. Политика је релативно немоћна у односу на ове процесе, и власт ће морати да прави много компромиса услед нагомиланих проблема које није у стању да реши.

Б/ Велики се притисак врши на постојеће курикулуме. Као одговор сведоци смо јачања система испитивања. Уводе се нове форме у евалуацију. Неједнакости постају све веће између разних социјалних и културних група

В/ На недостатак наставника реагује се на разне начине. Понегде се смањује норма, повећава се број ученика у одељењу. Понегде се покушава се ангажовањем стручњака из других области, јача се потреба за самосталним учењем код куће, уз помоћ информатичке технологије.

Г/ За време кризе јача улога власти. То, међутим, изазива отпор оних средина које нису обухваћене кризом. Јавља се идеја међународне размене образовне радне снаге.

Д/ Кваре се услови наставе. Понегде је неминовно враћати учитеље-пензионере у активан рад. Како се скраћује, међутим, образовно време, школа је приморена да попуњава радна места полупрофесионалцима. Није искључено увођење приватне наставе у ученниковом дому.

Овај сценариј показује крајње неизвесну ситуацију, указајући на проблеме данашњице који могу довести до великих проблема у бу-

дућности. Недостатак кадрова у образовању може да постане веома релна претња који треба на време предухитрити.

Да бисмо о будућности образовања и васпитања створили реалну слику, неопходно је појачати истраживања, не занемарујући истраживање и тзв. спољних чинилаца који и те како могу да утичу на будући развој школе.

Закључак

Природна полазна тачка истраживања школског окружења је описивање природе детињства. Иако је детињство, наизглед, безвременска појава, у протеклих 50 година оно је претрпело мноштво промена и овај процес још није завршен. Створени су нови односи између генерација, промениле су се организације које врше социјализацију, нагомилало се много нових искустава. Према традицији и култури, у свим земљама постоји место звано «школа» које доминира у васпитању и образовању младих. Ипак, захваљујући продору информатичке технологије, мењају се границе активности и знања, признају се нове компетенције, одомаћила се пракса акредитовања програма. Све то, у великој мери, «поткопава» и трансформише традиционалну школу.

Интересантно је и следеће питање: Шта ће бити потребно ученику у школи и после као радној снази, као члану заједнице, породице, грађанину? Како ће се дефинисати ситуација у којој је појединац изложен великом броју разних изазова у условима који се стално мењају? За живот, за перманентно образовање је, наиме, неопходно: 1. степен писмености који минимално задовољава захтеве свакодневног живота и рада; 2. Способност коришћења информатичке технологије, нека врста дигиталне писмености; 3. Способност разумевања чињеница, перманентно учење и враћање учењу. 4. Способност сарадње са другима и самосталност у учењу. 5. Развијене когнитивне и не-когнитивне особине. 6. Хуманистичке и социјалне компетенције, грађанска образованост. 7. Толеранција.

Дакле, уочљиво је да су циљеви веома сложени. У сваком случају, за њихово остваривање неопходна је оријентација ка будућности и иновацијама. Прва подразумева високе амбиције, јаке организације, школу као демократску институцију социјалне кохезије, одговарајућа финансијска издвајања, важност осигурања партнерских односа и мрежа, однос ученик-учење, наставник-управљање и

информатичку технологију као кључ развоја. Друга се односи на норме, аутономију школа и на експерименте и иновације.

На школе, свакако, врши се и велики притисак у погледу постизања бољих, стандардизованих резултата. Према неким мишљењима, школа је толико важна да се не смеју дозволити корените промене. Неки, пак, очекују од школе да има смелости за експериментисање, ризиковање, иако, изгледа, већу аутономију добију оне школе које преузимају само мале ризике.

Стручњаке првенствено интересује питање шта се дешава у школи, у одељењу. Родитељи у вези са тим имају непосредно искуство, које је претежно позитивно, иако има и другачијих мишљења. Сви фактори су сагласни да настава мора више да се индивидуализује. Од компетенција највише се очекује развој способности за сарадњу и тимски рад. Упркос томе још увек евалуација се врши на индивидуалној основи. Изгледа, постоји нека врста напетости између индивидуалности поучавања-учења и колективне форме интерактивног учења. Свакако, ни социјализација нити грађанско васпитање не може да се одвија у изолацији. Данас, мултикултуралност спада у нормативне елементе. Ипак, она је, понекад, заправо извор неједнаких шанси. Да ли може демократија да укине неједнакости? Да ли може школа оно што не може шира друштвена заједница?

Социјализација је најважнија «неговатељска» функција школе. У многим земљама, међутим, још увек се највише пажње посвећује когнитивном знању. Како бисмо могли да уравнотежимо ту ситуацију? 3. и 4. модели, с једне стране, наглашавају колективне и социјалне функције школе у складу са когнитивним основама. Да ли је могуће ове две ствари истовремено развијати или ће једна од њих морати да се жртвује? Очигледно да ће та жртва бити васпитна компонента.

Личност наставника и убудуће биће одлучујући фактор. У понуђеним моделима разна су решења за улогу наставника у погледу њиховог профила, улоге, статуса и примања. Који модели ће обезбедити привлачност наставничког позива?

Сагласни смо да ће школа опстати и у процесу доживотног образовања, међутим, немамо баш најјаснију концепцију његовог остваривања. Коначно, да ли институције које ће спроводити перманентно образовање треба да се разликују од школе, или не?

То су сва она питања на која што пре треба наћи одговоре.

Литература

1. Андевски,М. –Кнежевић-Флорић, О. : Образовањ и одрживи развој, Савез педагошких друштава, Нови Сад, 2002.
2. Babbie, E.: A tćrsadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi kiadó, Budapest, 2001.
3. Грандић, Р.: Прилози породичној педагогији, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 2006.
4. Ђорђевић, Ј.: Реформни педагошки пкорети у 20. веку. Учитељски факултет, Београд, Научна књига, 2000.
5. Зборник радова: Будућност и образовање, Београд, 1988.
6. Зборник радова I: Европске димензије промена образовног система у Србији, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006.
7. Каменов, Е. Реформа система васоитања и образовања у Републици Србији,
8. Филозофски факултет, Нови Сад, 2006.
9. Каменов, Е. Развој система васпитања и образовања у условима транзиције, Филозофски факултет, Нови Сад, 2006
10. Кнежевић-Флорић, О. Педагогија развоје, ФФ Нови сад, 2005.
11. Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. :Увод у општу и информатичку педагогију, Учитељски факултет, Београд, 1998.
12. Ољача, М. Самообразовање и саморазвој одраслих, ФФ, Нови Сад, 1992.
13. Szokolszky István: Nemzetközi interjú a didaktika jövőjéről, Pedagógiai Szemle (1966). str. 12.
14. Трнавац, Н.: Школски системи на раскршћу, Београд- Г. Милановац, 1987.
15. Cohen, I. – Manion, L.: Research Metods in Education, Fourth Edition, Routledge, London-New York, (1997).
16. www.oki.hu/oldal.php

PhD Margit Savović, assistant professor
Faculty of Pedagogy
Jagodina

EDUCATIONAL ELEMENT IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract: Everyday life and school, as well, have been changing due to the historical circumstances and changes. When school is concerned, the greatest influence on changes in it has the information technology revolution and globalization processes, namely the transitional period which follows them.

The fact is that in all countries all changes do have common elements, but each one of them has its own national elements as well and characteristical indicators for the said.

The changes in the sphere of work have significant and deep influence onto institutions which make up the base of society: family, people communities and on the country itself. Yet, in these changes we can discover the opportunities which contribute to the successful inclusion of an individual into the social environment, and those opportunities are knowledge and information. Despite its status of the key institution, school has lost many of its capacities when the realization of the social interaction is concerned.

Primary education represents the beginning of the educational process. Sometimes ago, a young man used to enrol a school first, then he/she would find an employment and mainly until the end of his working time he/she would remain in that organization. In the information technology era we can not cathegorically distinguish a single profession, but we do take into account various competences which enable momentary adaptation onto the newly arisen situation.

How will schools response to these requests? What is the path of their development (or model) in the following decades? We have tried to provide an answer to this question in this study

Key words: information technology, individualisation, competences, transformation, school of the future, modelling.

Проф. др Марија Костова
Филозофски факултет- Скопје

Научни рад
UDK 37.015.1

ПРОБЛЕМ ДИСЦИПЛИНЕ У САВРЕМЕНИМ МОДЕЛИМА ПЕДАГОШКОГ ВОЂЕЊА

***Резиме**: Савремена школа у нашим условима показује најмањи напредак у домену третмана и практицирање дисциплине. Таква ситуација је последица традиционалних схватања школе и рада у школи. Све бројније су констатације да је у нашим школама занемарена или смањена васпитна функција на рачун пренаглашавања образовне функције.*

У новије време у свету су се појавили и развили нови модели педагошког вођења који се заснивају на измењене међуљудске односе између наставника и ученика. Ови модели мењају и приступ и третман дисциплине у школама. Њихова основа је превазилажење репресивне педагогије. Дисциплина се не заснива на казнама и вређању ученика, већ на новим хуманим односима према ученицима. У овом раду учинили смо покушај да прикажемо нови третман дисциплине у савременим моделима педагошког вођења.

***Кључне речи:** Педагошко вођење, дисциплина, међуљудски односи, квалитетна школа- школа без присиле, реституција: поправљање грешака.*

Расправе о проблему дисциплине старе су колико је старо и организовано образовање. Различити приступи по питању како да се успостави дисциплина код ученика у најнепосреднијој су зависности теоретских и концепцијских решења у области образовања и васпитања у различито време и појединим просторима, као и од законских регулатива у различитим земљама. Међутим, дисциплина ученика у највећој мери одређена је третманом и позицијом личности ученика у процесу васпитања и образовања.

Полазећи с таквим сазнањима, у овом раду урадићемо покушај да се осврнемо ка проблему дисциплине у неким

савременим моделима педагошког вођења чија је основа мењање односа између субјеката у васпитно-образовном раду и третмана личности ученика.

Савремени живот намеће захтеве у правцу развијања самосталности, иницијативности и креативности код човека. Ови захтеви превазилазе традиционалну дисциплину ученика која се углавном темељи на захтев реализације до одређених нивоа и одређених вида дисцилпне. Њена основа су норме и правила који се постављају ученицима. Основне карактеристике таквог вида дисциплине су наметнутост и присила. Зато је таква дисциплина оптерећена неизвесностима и тензијама. Сматра се да ако је постигнута послушност код ученика и дисциплина је на добром нивоу. Ова дисциплина не води рачуна о ученицима који изгледају мирни и повучени, а имају сериозне потешкоће у свом психичком развоју.

Од деведесетих година двадесетог века па надаље, у свету се појављују бројни модели педагошког вођења у којима се третира и проблем дисциплине. Они су се фокусирали на питања везана за захтеве да се за понашање ученика разраде начела у функцији постизања одговорности, самодисциплине, међусобне сарадње и усвајање вештина за превазилажење проблема и самосталност у доношењу одлука. У овом смислу таква дисциплина је окарактерисана као унутрашња и свесна.

Проблеми дисциплине у савременим моделима пдагошког вођења решавају се, углавном, путем мењања односа наставника и ученика и промене у третману ученикове личности.

Међутим, прихватање новога не сме да нас доведе до ситуације да одбацимо све што се досад стварало на пољу дисциплине. Напротив, сви корисни и позитивни елементи досадашњег третмана феномена дисциплине потребно је да се сачувају и да се инкорпорирају у, нови третман дисциплине и васпитног процеса.

У овим оквирима намеће се и питање да ли о дисциплини говоримо само онда кад желимо да успоставимо равнотежу у нарушеним односима наставника-ученика и да ли о дисциплини говоримо само у негативној конотацији, тачније, само о недисциплини. Овај став је последица покушаја да се инелектуализира конфликтни однос који ученику поставља захтеве, а не води рачуна о његовим могућностима и његовим активностима.

Можемо истаћи и оне респраве од аутора који су против диференцијације односа са појединим ученицима и захтева за вас-

питно-усмеривачкој улози наставника и њихова објашњења да су ученици млади и да не поседују довољно искуства да сами одреде и прихвате моделе сопственог понашања.

У педагошком односу наставници и ученици су постављени једни наспрам других и у тој ситуацији њихови интереси се разликују.

Стоји и факат да се захтеви прописују, често без објашњења, док се њихово неиспуњење санкционише. (Димитров и др. 1994)

Проблеми у понашању ученика у школи могу бити резултат њихове зрелости и позиције које имају у школи, међутим, они могу бити и резултат рада наставника и ширег окружења у школи и ван ње.

Различити аутори дају различите класификације узрока за лоше понашање ученика. Међутим, најчешће се наводе проблеми везани за ученике и њихов ступањ развијености и проблеми који су везани за рад школе.

У прву скупину наводе се: захтеви и пружање пажње, слика о себи, неприлагођеност, индивидуалне карактеристике, социјална група и др. (Крњаић.)

Бројна истраживања говоре да школа и рад наставника могу бити фактори који угрожавају ученика и постају узроци за њихово неприлагођено понашање.

Пре свега треба имати у виду факат да сваки елемент организације школе делује позитивно или негативно на учениково понашање у зависности од његове усаглашености са потребама ученика за слободом, припадности, моћи, активности, креативности и сл.

У том смислу истиче се да превелике школе стварају код ученика отуђеност и често доводе до неприлагођених понашања. (Костова, М., 1998)

Традиционални рад школе, који фаворизује знање и добре оцене, занемарује васпитни рад што постаје узрок за лоше понашање ученика.

Наставник и његов однос са ученицима делује на емоционално стање и понашање ученика. У овом контексту истиче се начин на који он реализира свој ауторитет, да ли на основу моћи и надмене позиције или на основу изграђених међуљудских односа и узајамног поверења. (Гашић, Павишић, 1996)

Кириако, као најважније узроке за ученикову недисциплину, наводи: досаду, дуготрајан ментални напор, немогућност да се оствари дата активност, потреба за дружењем, ниска самосвест, емоционални проблеми, негативни односи и сл. (Кириако, наведено у Фолтана, Д., 1985)

Добра дисциплина је она која је превентивна и позитивна. Она се заснива на правилама која су јасна и одређена и задовољавају циљеве школе, но и циљеве и потребе ученика.

Лоша је она досциплина која је превише строга, усмерена искључиво на ученикове грешке.

Може се рећи да се у школској пракси дисциплина прихвата као појам са изразито негативном конотацијом. У том контексту, кад се говори о дисциплини, најчешће се мисли о недисциплини.

У традоционалној школи није ретка пракса да се дисциплина ученика манифестује као замена система оцењивања. Дисциплина и казна стварају илузију успешности у раду.

У традиционалном типу рада школе наставник је тај који одређује правила понашања и рада и ту нема одступања. Он је тај који, једноставно, одређује шта је добро и како треба ученици да се понашају и не оставља никакав простор да они сами изаберу модел свог понашања. Наставник сам оцењује рад и понашање ученика. У случају отпора од стране ученика, наставник прописује казне и присиљава ученике на послушност.

Такав тип педагошког вођења проузрукује незадовољство код ученика и води ка недисциплини.

Савремени модели педагошког вођења постављени су на начин да се превазиђу наведени недостаци традиционалног вођења и проблеме дисциплине решавају у контексту другачије позиције ученика у раду у школи и другачијим међуљудским односима.

У даљем тексту потрудићемо се да издифиренцирамо основне поставке у савременим моделима вођења: квалитетна школа- школа без присиле и у моделу реституције.

У моделу квалитетна школа- школа без присиле, значење које се придаје дисциплини ученика произилази из факта да се она подразумева као основа која води ка квалитетном образовању.

Сматра се да је основа при управљању мотивација која се базира на потребама за: преживљавање и за љубављу, моћи, забавом

и слободом. Ова теорија сматра да начин и ниво задовољавања ових потреба детерминише формирање ученикове личности.

Теорија контроле указује на то да је могуће да се контролише само сопствено понашање. Зато се и поставља захтев да се код ученика формира поверење у сопствену моћ за контролу свога понашања.

Оно чиме се разликује управљање са присилом од управљања без присиле је начин доношења правила у групи.

Први доносе правила јер им она користе да контролишу ученике не водећи при томе рачуна да и ученици имају потребу од правила и активности са којима они задовољавају своје потребе. Наставници доносе велики број правила, ученици троше своје време у томе како да изнађу начине којима би изиграли постављена правила. У таквим случајевима, наставници доносе нова правила и не ретко правила постају важнија од проблема које треба решити.

Сасвим супротно од наведене ситуације, код наставника који управљају без присиле правила постоје јединствено да би задовољила потребе ученика. Она су малобројна и једноставна. Ученици су активно укључени у нихово доношење, а наставници настоје да сви ученици буду задовољни с овим правилима. Ова правила могу се мењати ако за то постоји потреба. Услов је да се ученици придржавају постављених правилима и искрена комуникација између наставника и ученика.

Наведени модел вођења заснива се на четири елемената:

- наставник разговара с ученицима о квалитету одређене активности, при томе ученици могу да дају и своје предлоге;
- наставник демонстрира предложену активност и тражи мишљене ученика;
- наставник тражи да ученици оцене квалитет сопственог рада;
- наставник увек показује ученицима да је он урадио све што је у његовој моћи да побољша услове за рад.

Изразиту пажњу наставник придаје ученицима који имају проблеме у понашању, тражи узроке, међутим, акценат ставља на решавање постојећих проблема.

Други модел педагошког вођења, који укратко анализирамо, је концепција реституције која представља приступ који омогућује наставнику да преусмери понашање ученика, док ученику омогућује да процени сопствене могућности за решење пгрешака у понашању.

Реституција, као и концепција квалитетне школе почива на методу Едњардса Деминга допуњеног са теоријом контроле Вилијама Гласера. Она је по својој суштини кључ за конструктиван и хумани приступ васпитању ученика. Оном који је починио грешку, она омогућује у целости да је исправи.

Ако желимо у датом разреду увести реституцију, потребно је најпре да унапредимо технике педагошког вођења. То садржи четири корака:

- Отварање терена. То значи да се интервенције наставника сведу на минимум.
- Други корак је да се у разреду постигне договор у оквиру три подручја: између наставника и ученика о томе ко какву улогу има у разреду; о вредностима које разред треба да поштује; о правилима која су основа тим вредностима. Тиме се омогућује задовољавање потребе личне слободе и припадности групи.
- Трећи корак је постављање и одржавање граница. То значи да се поштују улоге и наставника и ученика.

Разрађујући концепцију реституције, Дајан Челсом Госен даје одговор на питање како разред да постане место у коме ученици могу да задовоље своје потребе. Она наводи да је погрешно ако наставник има проблем са учеником да га игнорира, да га окривљује и сл. На тај начин ученици уче само да се прилагођавају.

Дајан Госен објашњава основне потребе ученика за преживљавање, љубав, моћ, забаве и слободе из перспективе погрешно прихваћених уверења:

- Да се ученици могу контролисати. Тај приступ даје наставнику осећај моћи и важности, међутим, то је супротно захтеву о слободи ученика.
- Да је позитивно поткрепљење корисно. При том наводи проблем да ученик губи контролу и он непрестано тражи коментар од наставника и, у супротном, не може да ради.
- Да су критика и окривљавање корисни и помажу ученицима. У ситуацији критике, ученик губи потребу за припадношћу, а могуће је да ученик одбаци наставника из свог света квалитета. Губи се и потреба за забавом јер учење под страхом губи свој забавни елеменат.
- Да вршњаци имају право да присиљавају ученике.

Примена концепције реституције директно делује на активност ученика. У том контексту детерминише позитивну дисциплину, јер, како што каже и сама ауторица, реституција је дисциплина, а не казна. Она омогућује ученицима да они сами делују на задовољавање сопствених потреба.

У том контексту су и потребе:

- да се разговара са ученицима о вредностима које треба поштовати;
- ученицима допустити да изаберу сопствена решења.

Ови захтеви су директно повезани са савременим захтевима о васпитно- усмерујућој функцији наставника, који више не нуди готове моделе за понашање, већ нуди више алтернатива, а ученици су ти који имају слободу да сами изаберу сопствени модел понашања. При томе, улога наставника је усмерујућа.

Заједничко успостављање правила по моделу реститиције је у функцији решавања конфликата између личне слободе и потребе о припадности групи. Оног момента кад ученик дође до сазнања да су његове одлуке и избори нешто што се поштује, међутим и то да он има своје обавезе у разреду, на учињену грешку почеће да гледа као на могућност да нешто научи.

Са аспекта наше теме можемо говорити о дисциплини онда кад све што се дешава треба да буде очекивано.

Када је у питању дисциплина наставник мора добро да познаје свој разред и поједине ученике у њему и да зна шта је значајно да би могао да успостави свесну дисциплину која би се темељила на постављеним правилима.

Најпре, правила не смеју да буду многобројна, већ толика да би их упамтили ученици. Сви ученици треба да прихвате и упамте постављена правила. Она треба да су формулисана у позитивном облику, да се спроводе, и кад се правило прекрши, треба нешто да се деси.

Треба нагласити да реституција тражи свесност, која није каракеристика ученика нижих разреда и зато се ту и не спроводи.

Тешкоће у спровођењу реституције јављају се и код оних ученика који стално кажу – не знам. С таквим ученицима потребно је радити на томе да они упознају своје потребе и пронађу начине како да их задовоље.

Наставници треба да буду свесни да је реституција производ међусобних односа трију варијабли: ученик и оно што он жели да буде, његова друштвена свест или како жели други да се односе с њим и његов систем вредности.

Модел реституције тражи специфичну позицију наставника, која може да се означи као позиција водитеља. Наставник водитељ је онај који помаже ученицима да науче да коригују своје понашање и да науче своје потребе. Овај модел не ставља акценат на последице које треба да сноси онај који је погрешио, већ на то како надоканадити штету која је већ учињена.

Творац модела реституције сматра да у процесу комуникације наставника и ученика најзначајније место има говор наставника, тачније тон гласа који у комуникацији преноси 60% поруке, док речи имају само 10% учешћа.

Наставник водитељ треба бити свестан да практицирање добре дисциплине не сме да наноси бол ученику који је погрешио у своме понашању. Он помаже да тај који је погрешио пронађе начин како да исправи учињену грешку. Тиме ученик учи од сопствених одлука и тиме гради сопствену одговорност.

Наведени модели педагошког вођења дају нови третман дисциплини. Она не вређа ученике, она не забрањује и не примењује казне. Нова досциплина је заснована на променама у међуљудским односима у школи. Сматрамо да ће напори на том плану и у нашим школама довести до промене и у третману дисциплине код нас.

Литература

1. Брајша, П. (1993), *Педагошка комуникологија*, Загреб: Школске новине.
2. Братанић, М. (1993*), Микропедагогија*, Загреб: Школска књига.
3. Димитров, Л., (1994), Теория на взпитанието, Софиа, Аскони-издат.
4. Fontana, D. (1985), *Classroom control,* London: British Psychological Society.
5. Glasser, W. (1994*), Kvalitetna škola-škola bez prisile*, Zagreb: Educa.
6. Гашић-Павишић, С. (1988), *Казњавање и дете*, Београд: Просвета.
7. Трнавац, Н. (1996), *Фрагменти о дисциплини ученика*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
8. Тешић, В. (1974), *Морално васпитање у школама Србије 1830- 1878*, Београд: Завод за удзбенике.

9. Gordon, T. (1998), *Teacher Efectiveness Training*, NewYork: Three Rivers Press, Crown Publishing group.
10. Chelsom-Gossen, D. (1994), *Restitucija*, Zagreb: Alinea.
11. Wood, G. (1992*), Schools that work: America's most innovative public education*, New York: Penguin Books.
12. Nelsen, J. (2001*), Pozitivna disciplina*, Čačak: Inter Gradex Trade.
13. Kyriacou, C. (1986), *Effective Teaching in Schools*, Ohford: Basil Blackwell.
14. Кос, М. (1988), Екосистемски приступ психосоцијалним поремечајима у школи, Титоград: *Школски вјесник,* бр. 1-2.

PhD Marija Kostova, professor
Faculty of Philosophy
Skopje

THE PROBLEM OF DISCIPLINE IN THE CONTEMPORARY MODELS OF PEDAGOGOCAL GUIDANCE

Resume: A contemporary school in our conditions shows the least progress when the treatment and the practice of the disciplin are concerned. Such a situation is just a mere consequence of the traditional understanding of school and work in school. Nowadays there are more and more conclusions that in our schoolst the educative function has been either negelected or reduced, due to the overemphasis of the educational function.

In the recent times throughout the world have appeared and developed new models of the pedagogic guidance, which are based on the changed interpersonal relationships between teachers and students. Those models change both the approach and the treatment of the discipline in schools. Their basis is the overcoming of the repressive pedagogy. This discipline is not based on punishments and insults of the students, but rather on the newly established human relations and attitudes towards students. In this study we have made an effort to present a new treatment of the discipline in the contemporary models of the pedagogical guidance.

Key words: Pedagogical guidance, interpersonal relations, professional school-without compulsion, restitution: correction of mistakes.

МР ЖАНА БОЈОВИЋ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ УЖИЦЕ

Научни рад
UDK 37.025

ЕСТЕТСКА КУЛТУРА У УЏБЕНИЦИМА САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: *У раду су изнесена теоријска разматрања о педагошкој и дидактичкој функцији уџбеника усмерена ка развоју естетске културе ученика, што намеће потребу откривања и поштовања основних и специфичних законитости обликовања и конципирања уџбеника помоћу којих би се утицало на естетски развој ученика.*

Кључне речи: *култура, естетска култура, садржаји уџбеника српског језика, ликовне и музичке културе, дидактичко-методичка апаратура.*

Култура као систем вредности помоћу којег се успостављају односи између појединца и друштва има изразито људску димензију која се огледа кроз два сегмента: са једне стране имамо друштво и њему припадајуће обрасце культуре, а са друге стране склоп личности, односно јединке која припада том друштву. Повезаност ова два сегмента се изражава кроз усвајање друштвених и културних норми, вредности и захтева дате друштвене заједнице[1].

Култура је током своје историје створила многа средства која јој служе да се даље развија, а која су индиректан ослонац за развој естеске културе ученика. Та средства нису ништа друго до продукти културе у које, сем уџбеника, спадају и мас-медији, штампани материјали за децу итд. О тим средствима можемо говорити као о посредницима и „продуженој руци културе“ (Бојовић 2003: 32) .

Сам појам културе, у најширем смислу, можемо схватити као све оно што је човек створио. Самим тим и естетско васпитање треба разумети као трансмисију естетске културе, односно један од механизама који ће покренути њен развој, унапређивање и очување постигнутог. Естетска култура, преко својих агенаса социјализације (породица, школа, културно-уметничке институције, групе вршњака, итд.), кроз естетско васпитање може обликовати личност или формирати неке њене димензије.

[1] Цицерон је први употребио појам културе и објаснио га као оплемењивање човека, односно неговање људске душе (‘Cultura animi,); (Гајић, О. и Грандић, Р. 2000: 340).

На поставкама интеракције друштва и појединца, заснована је и теорија „културног развоја“ Виготског чију основу сачињава развој човековог апстрактног односа према стварима. Виготски истиче да кључна улога у развоју ученика припада образовању у оквиру којег се, у процесу социјалне интеракције, подстичу оне способности које се налазе у „зони наредног развоја“ што представља основу хармонично развијене личности.

Стварање хармонично развијене личности претпоставља оријентацију васпитно-образовних поступака не само на когнитивну и моралну већ и на естетску димензију личности. Естетско васпитање постаје значајно у сфери активности школског типа јер се у свакодневном животу јављају ситуације за које је важно имати естетски осећај, естетски укус, естетско мишљење и сл.

К. Кукош тврди да човек не живи само у складу са интелектуално-практичним мобилностима, већ и у сагласности са законима лепог, хармоније и повезаности естетског из природе, друштва и уметничког дела, а такозвана „савремена криза уметности“ је више криза нашег схватања овог феномена, криза осећајности која се није адаптирала новим изражајним модалитетима (Cucoş, 1996: 143–144).

Технологизација већине свакодневних активности човека доводи до потенцирања специфичне људске осећајности кроз елементе естетског васпитања. Повећана потражња за уметничким креацијама тражи појединце који могу да понуде вредности естетског карактера, али и да своје уметничке креације размењују и буду у сталном контакту са другим уметничким креацијама које се налазе у удаљеним културним срединама. Такав прилив нових естетских вредности и информација естетског карактера доводи до неселективног одабира правих естетских вредности. То је проблем који отежава разликовање праве естетске вредности од псеудовредности.

Ученицима морамо пружити могућност да у школи усвајају праве вредности, што значи да је потребно образовне садржаје (и уџбеника и приручника) обогатити и оплеменити вредностима културне баштине, а језик комуникације са уметношћу што више приближити ученицима и учинити га разумљивим (Нола, 1987: 18).

Наставни предмети који пружају широке могућности за естетско васпитање ученика, а које може бити реализовано у континуитету, од основне до средње школе, и који имају изразито уметничко-васпитни карактер су: српски језик, музичка и ликовна култура. Помоћу њих систематски и поступно уводимо ученике у свет уметничких дела, у свет искуства и сазнања о човеку и животу, природи и времену, једном речју, о целом низу средстава, појава и

значења различитог карактера и садржаја изражених текстом, сликом, бојом, музиком и сл. Да би се остварио такав позитиван однос према уметности и смисао за естетске вредности, потребан је добро конципиран уџбеник, тј. уџбеник са добро разрађеним естетским квалитетима. У основној школи ученик пролази период психофизичког развитка када се у највећој мери формира његов естетски укус, смисао за лепо, естетска култура, а у теорији естетског васпитања јасно је изражено становиште да естетско васпитање ученика не значи само васпитање за лепо у уметности већ и за оно што не улази у уметност: у природи, раду у свакодневном животу уопште.

О савременом уџбенику и његовој функцији у процесу васпитно-образовног рада постоје различита схватања исказана у ставовима према уџбенику уопште и његовој улози у процесу учења. Анализа општих, генерално датих дефиниција уџбеника показује да све оне садрже дидактичко-методичке квалитете које га чине поузданим извором знања и васпитно-образовним средством. У уџбеницима се излаже и велики број правила и модела понашања, које одрасли сматрају пожељним и зато желе да буду прихваћени и у следећој генерацији. Стога, „осим да пренесу знање, уџбеници имају задатак да пренесу и политичке и социјалне норме једног друштва. Помоћу уџбеника се на следећу генерацију преносе општа схватања о историји и друштвеним правилима, као и норме живота у заједници са другим људима“[1].

Међутим, основна педагошка и дидактичка функција уџбеника није само да помогне у реализацији задатака наставе и циља васпитања, већ и да омогући развој естетске културе ученика, а то намеће потребу откривања основних и специфичних законитости обликовања и конципирања уџбеника преко којег би се утицало на естетски развој ученика.

Уџбеник је, као објекат, прошао дуг пут у свом историјском развоју. Настао дуго пре појаве штампе, уџбеник је у току хиљадугодишње људске историје прошао сложен пут од глинених плочица са сумерским наставним текстовима (4,5 хиљада година пре наше ере), које су чувале тајне мудрости за уски круг одабраних, до уџбеника каквог данас имамо.

Прве елементе конципирања уџбеника, уз коришћење естетских вредности сусрећемо код чешког педагога Јана Амоса

[1] Hanna Schisler, Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research. In: The Interantional Journal of Social Educaation, 4 (1989–90), 81.

Коменског (1592–1670), који је написао први илустровани уџбеник „Чулни свет у сликама“. Он је јасно формулисао тезу о научности и поступности у конципирању школског уџбеника, али и показао како се илустрацијом, као ликовним додатком, може побољшати интензитет учења и остваривања задатака наставе. Коменски је уочио да се илустрацијама повећава очигледност наставе, подиже ниво емоционалног и чулног опажаја предмета и појачава интересовање за предмет који се изучава. Сем илустрација, битни елементи естетског конципирања уџбеника су још основни и допунски текстови и дидактичко-методичка апаратура.

Важно је да уџбеник поседује текстове, илустрације, дидактичко-методичку апаратуру који ће код ученика подстаћи потребу за радозналошћу, инвентивношћу, за спонтаним изражавањем осећања, чулних доживљаја и интуиције (Хркаловић, 1969: 258). Уџбеник треба да пружи најразноврсније могућности естетског изражавања ученика (цртање, илустровање, писмени радови, нотни записи и сл). На тај начин ученику, креативном применом уџбеника омогућавамо трагање за властитим идентитетом слободне, изражајне и креативне личности,помажемо да се уздигне на ниво естетског субјекта који самостално открива релевантне податке и активира као естетско биће код којег су знање и естетска компонента његове личности у чврстом јединству и васпитном интегритету. Ово су захтеви које аутор уџбеника,својим истанчаним смислом за развијање естетске културе ученика и педагошким умећем уграђује у садржај уџбеника и преузима одговорност за квалитет уџбеника уопште, па тако и за његов естетски квалитет, што укључује и следећа питања: колико је савремен, актуелан, примерен узрасту деце, колико је естетска страна садржаја уџбеника отпорна на промене и колико доприноси развијању естетске културе ученика.

Кроз уџбенике и приручнике српског језика, ликовне и музичке културе, омогућавамо ученицима да усвоје потребна знања, изграде ставове и вредносне критеријуме, развију стваралачке снаге и способности, остваре позитиван однос према уметности, као и смисао за естетске вредности. Такође, кроз уџбеничке садржаје ова три наставна предмета настојимо да ученика упознамо са конкретним врстама уметности. Циљ је да ученици прихвате уметничке вредности и да се креативно изражавају на тим подручјима. Да би се постигао успех на пољу васпитног рада битно је да се на сваком подручју подједнако и складно остварују сви задаци естетског васпитања. Савремена концепција естетског васпитања претпоставља упознавање младих са свим аспектима уметности. На тај начин

естетско васпитање обезбеђује да уметност постане саставни део опште културе сваког појединца, пут за разумевање уметничког језика, основа за развијање естетског односа према стварности и њеног естетског освајања.

Уџбеници и приручници морају бити добро направљени, почев од општег изгледа, квалитетно одабраних и презентираних текстова, ликовних решења и илустрација као предуслова остваривања њихове функције у развоју естетске културе ученика, реализоване кроз задатке естетског васпитања.

1. Уџбенички садржаји српског језика и буђење естетске културе ученика

У изграђивању естетске културе младих велику улогу има српски језик. Књига која поседује написану реч, доступна је свима. Из ње зрачи знање и мудрост човечанства, а да бисмо то знање и мудрост разумели, морамо књиге прихватити и читати како бисмо најлакше увидели своје место и улогу у животу, како би нас подстакле на размишљања о етичким проблемима, помогле нам да схватимо смисао човековог постојања и да свој живот ускладимо са тим смислом. Најзначајнију улогу има језик литературе, јер је он носилац мисли и осећања уметника и посредник између читалаца и догађаја који се описује. Зато ученика усмеравамо да уочава естетска својства у уџбеничким садржајима који су богати изразитим естетским вредностима.

Задатак аутора уџбеника је да, кроз концепцију уџбеника, ученика упути на занимљиве делове садржаја, на важнија збивања и ликове, на лирска места и драмске сукобе, на рељефне описе и друге детаље којима се осликавају естетски и тематски нивои уметничког текста. На тај начин будимо интересовање ученика за све елементе тематске и естетске структуре уџбеника.

Путем наставе српског језика ученици стичу основу за развој литерарне културе и способности писменог изражавања. Захваљујући писаној речи ученик изражава свој доживљај, расположење, оспособљава се да користи литературу, било да се ради о уџбенику српског језика или о школској лектири.

Естетски задатак уџбеничког текста из српског језика

Уживање у тексту уџбеника претпоставља да онај ко чита претходно треба да разуме смисао текста. За уживање у тексту потребне су техничке припреме, као изучавање технике језика и састава, објашњење текстова, побуда и идеја. Те припремне радње трајно вежбају мишљење и врше се годинама, од почетка школовања.

Ако пођемо од психолошке класификације ученика млађег школског узраста као читаоца, имамо следеће критеријуме зрелости: од 4-8 година, доба фантастике или ,,наивног реализма‘‘, а од 8-12 године –доба реализма. У току првог периода, прихватајући дело наивном непосредношћу, дете меша раван реалности и фикције. У делу му се допада све што је животно, што се дешава на површини, појавно и видљиво. Према Гетеовој класификацији, дете овог узраста припада типу читаоца који ужива а не просуђује.

У другом периоду долази до значајног преокрета у развоју мишљења детета. Реч постаје вербални израз који има вредност у погледу значења. Дете схвата у нивоу сопствене спознаје света и и уметничког искуства. Уметничко дело свакоме открива истину по мери његове способности да је прими (Пурић 2006: 179). Читалац-ученик носи у себи појединачне, понекад полусвесне и подсвесне представе о моделу људског света у коме живи, а текст у уџбенику српског језика може да приказује сувислу, заокружену, целовиту слику модела тог света. Свест примаоца поруке просуђује да ли та два модела одговарају један другом. Његов одговор је вредносна оцена књижевног дела и тај одговор је потпуно индивидуалан.

Према теорији рецепције, ученик је увек саучесник у стварању књижевног дела и активни чинилац у циркулацији књижевног живота. С обзиром да се наставом васпитава млада читалачка публика, она је најпозванија да створи читаоца који просуђује уживајући и ужива просуђујући, тј. оног који по Гетеу изнова ствара уметничко дело. Или, како би Кроче рекао: ,,Књижевност за децу није никада она коју пишу писци, већ она коју деца читањем прихватају и усвајају, бирају и одређују‘‘(Петровић, 1991: 156).

Ученике, путем текста, треба упутити у то шта да запазе у тексту који читају, на шта да обрате пажњу, шта писац казује директно, а шта садржи подтекст, однос правог и пренесеног значења. То је пут увођења у књижевни текст када они заиста могу да буду субјекти, прво у доживљавању а потом у сагледавању потребних података. У процесу наставе, кроз текст у читанкама ученици се оспособљавају да га доживљавају на сопствени начин, да га самостално препричају.

Без тога нема мотивације за рад, нити очекиваног успеха. Ученик, читајући књижевни текст у читанкама, прихвата и разуме тај текст на свој начин. Међутим, он се не ослобађа потпуно од пишчевих намера. Илић каже да читалац тим светом постаје емотивно обузет, дубоко се уживљава, а тај фиктивни свет постаје свет стварности у којем он почиње да живи, а то доводи до задовољства читања уметничког текста (Илић, 1998: 174).

Писани текст је коначан са аспекта пишчевог рада, али дело наставља своје деловање на свест читаоца. Тек у његовој свести се оно завршава, на веома различите начине, што зависи од индивидуе која чита и проучава дело.

Настава српског језика црпи своје садржаје из народних и уметничких текстова, из природе и друштвеног живота. Захваљујући писаној речи, ученик писмено изражава своје расположење и доживљај, а кроз организован рад са књигом, развија љубав и интересовање за писану реч, те доживљава књигу у различитим димензијама, чиме развија склоност према литератури, креативном читању, као и жеља да се сами окушају у литерарном стварању. У току упознавања језика, у процесу савладавања и стицања знања о правилности његове употребе, богатства језика, важно је код ученика развијати и његово усмено и писмено изражавање.

Све наведено је добра претпоставка оспособљавања ученика да схвате реч као уметничко и уопште као естетско изражајно средство и увиде значај и улогу такве речи у животу. Естетски задатак текста у настави српског језика јесте да код ученика развија способност естетског вредновања литерарних текстова и способност естетског укуса на основу правилне обраде и интерпретације дела народне и уметничке књижевности. Читајући одређени текст, ученици би требало да се уживе у лепоту, богатство и склад књижевног израза, да уочавају чистоћу књижевног језика, јасноћу и истанчаност стила, коришћење симбола, епитета и фигуративних израза уопште. Текст омогућава ученицима стицање широке естетске културе, што несумњиво, позитивно делује на обликовање њихове целокупне личности. Уметнички доживљаји које ученици у почетку осећају напросто као пријатно и добро расположење, постепено прераста у свесне естетске доживљаје, а текст поседује естетску вредност само ако преноси естетски доживљај.

2. Садржај уџбеника ликовне културе - један од предуслова развоја естетске културе

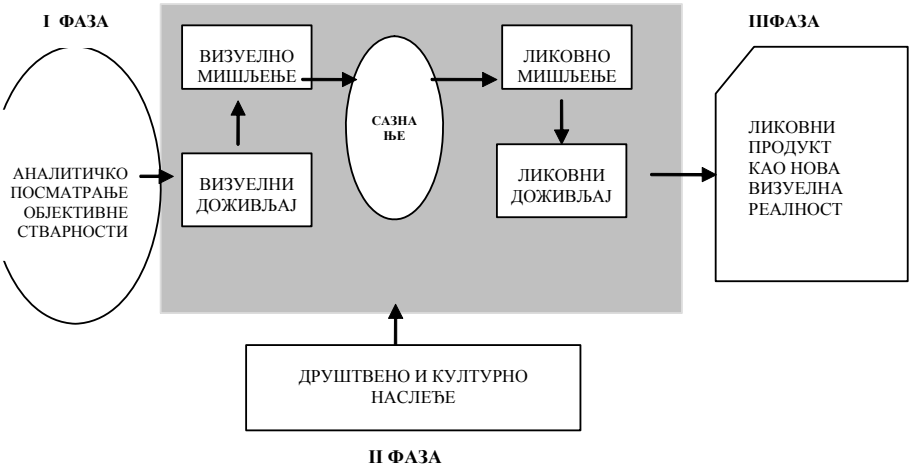
Аристотел је сматрао да се путем уметности може приказати и пренети природна и људска стварност, и то не само оно што је појединачно него и оно што је опште. Уметност није и не треба да буде слика објективног света, већ треба да га прикаже још бољег и истинитијег од визуелне стварности. Аристотелова теорија о уметности значајно је утицала на развитак ликовних, естетских и педагошких теорија у каснијем периоду.

Класици педагогије траже наставу цртања за сву децу. Коменски, нпр. верује да је цртање основа и темељ читавој уметности, као што је костур ослонац читавом телу. Он је нарочито истицао важност визуелних помагала у настави и васпитању. Чак је написао и књигу *Orbis pictus* (1657) којом је истицао да сваку ствар и мисао треба представити у очигледном облику, јер сам вербални метод није увек довољан. Да би доказали овај став Коменског, група британских истраживача извела је следећи оглед: тројица уметника истог образовања прочитали су из Британске енциклопедије детаљан опис животиње коју раније нису никад видели. Добили су задатак да је сваки за себе детаљно нацрта. Резултат је био врло занимљив. Сва тројица су нацртала потпуно различите слике, а што је још занимљивије, ниједна њихова слика није одговарала слици дате животиње. Ово указује на потребу очигледности у настави, односно да све оно што је дато текстом требало би и да има потпору и у слици.

Циљ наставе ликовне културе је да подстиче и развија уметничко стваралачко мишљење и деловање у складу са хуманистичким опредељењем друштва. Поред ликовних захтева, у предметима ликовне културе, било да се ради о разредној или предметној настави, налазе се и садржаји савремених естетских појава које се остварују путем упознавања фотографије, филма, сценског уметничког стваралаштва, мимике, геста и сл.

Кроз уџбенички садржај ликовне културе настојимо да код ученика створимо солидну основу за стицање ликовне културе, како би се остварили услови за увођење у свет ликовне уметности и на тај начин допринело општем естетском развоју личности. Такође, кроз исти садржај омогућавамо ученицима да ступе у комуникацију са уметничким делима, како би њихов живот био квалитетнији и пунији. На тај начин ученик не само да развија своју чулну перцепцију, већ у себе уграђује и своје доживљавање и процењивање тих дела и

примљене информације меморише. Иако је уметност више од добре техничке вештине, деца која показују известан степен вештине у цртању вероватно ће, пре него друга развити интересовање за уметност и пожелети да постану уметници. Овај интеракцијски однос унутрашњег доживљаја спољашњег света и трансформација тог доживљаја под утицајем мишљења и осмишљавања, као и активне интервенције и тренутку ликовног чина приказан је у Шеми 1.



Шема 1.

Као што Пољак каже: „Изражавање није једноставни физикални процес рефлексије свега што је човјек примио, то није једнострано досљедно репродуцирање интериоризације у екстериоризацију, инпута у аутпут итд. Укратко, то није механичко изношење из човјека свега оног што је унио у себе. Напротив, оно објективно што човјек интеризира он сада као субјекат трансформира, претвара, прерађује у својој свијести и ствара нову предметност, нову субјективизацију објективног. Дакле, ради се о квалитативној трансформацији објекта посредством субјекта, о субјективизацији објективног и објективизацији субјективног“ (Пољак, 1980).

Целокупни процес је јединствен, а фазе се смењују у континуитету. Без прве фазе нема друге, као што без друге не може бити треће. Односи међу фазама су условљени својим супротностима. Непосредни доживљај објективне стварности богати се подстицајима и спознајама. Оне долазе из систематизованог друштвеног наслеђа

(културног и уметничког). Визуелни доживљај околине претвара се у ликовни доживљај и изражавање.

У реализацији ових фаза значајну улогу може имати управо садржај уџбеника, јер његовом концепцијом усмереном ка активирању унутрашњег осмишљеног визуелног доживљаја доводимо ученика у позицију да ствара ликовне представе и да развија ликовно мишљење.

Гледати свет како нам се показује у свакодневном животу, нешто је потпуно другачије од гледања са кистом у руци. То је добро уочио Пол Валери (1955) који сматра да постоји разлика када се гледа нешто без оловке у руци и када се то црта. И најобичнији предмет постаје другачији. Да би се рука ослободила према жељи, ока треба јој одузети слободу коју хоће мишићи, учинити је таквом да може цртати у свим правцима. Свака црта постаје након замисли ока тренутачан елеменат сећања и сећање управља руком. Визуелно гледање претвара се у ручно, уметник се приближава, удаљује, сагиба... Претвара се у орган мерења, регулисања (Валери, 1955: 40–42).

Период дечијег развоја од 6. до 11. године обухвата период разредне наставе, период карактеристичан по низу физичких, физиолошких и психолошких промена. Значајну улогу у дечијем развоју има процес социјализације, који још можемо дефинисати и као процес обликовања људског понашања под утицајем друштвене околине. У овом раздобљу појављују се почеци апстрактног мишљења, вербални израз је богатији, а способности за ликовно изражавање много веће. Ипак, превагу у дечијем ликовном изражавању има машта која оставља трагове на дечије емоције и поступке.

Таленат за цртање се обично јавља око 11. године (Кокс 2000: 191). Талентована деца су обично натпросечне интелигенције, а развој њихове умешности цртања одвија се брже него код друге деце. Као што развој вербалног појмовног система тече од спонтаног, непосредног доживљаја околине до све веће сложености и апстракције, тако и развитак ликовног појмовног мишљења тече од спонтаног, непосредног доживљаја света, преко његовог искуственог осмишљавања, до формирања ликовних појмова све веће сложености, уопштености и смањене фигурације.

Поред тога, чини се да имају и добро развијено визуелно памћење. Док просечно дете обично устукне, повлачи се пред проблемом визуелног реализма, талентовано дете ће тај проблем третирати као изазов. Подстаћи вештину цртања је могуће добром обуком која би код наше деце побудила већи ентузијазам за цртање, подстакла већу креативност и, самим тим, пружила више задовољства. У активирању путем уџбеника можемо да кренемо двема путањама: мо-

жемо ученика да поучавамо свему, да развијамо његов естетски однос према објективној природној и друштвеној стварности, да развијамо његову естетску културу, али и да не активирамо готово ништа. Целокупан развој естетске компоненте личности треба да се заснива на свести да целокупно учениково визуелно поимање расте у складу да сопственим начелима и да садржај уџбеника треба да прати и активира визуелни доживљај у складу са узрастом. Уџбеник ликовне културе треба да „сарађује“ са учеником.

Специфичност наших уџбеника ликовне културе је управо у томе што се преко њега ученик упознаје са одговарајућим ликовно-изражајним средствима, а потом се садржајем из уџбеника активира да их примењује. На тај начин ученици се упознају са средствима ликовног израза, користе их у саопштавању својих мисли, запажања и осећања, што ће им омогућити да лакше разумеју поруку ликовних стваралаца и да изграде сопствене критеријуме за процену ликовних вредности. Путем садржаја у уџбенику ми покушавамо да код ученика активирамо и развијемо пажњу која је неопходна да би се успоставила естетска релација. До тог тренутка, оно што тој пажњи недостаје да би легитимно била названа естетска пажња је присуство процене, или, бар, стремљења ка њој. Урмсон (J. O. Urmson) покреће једну занимљиву расправу са Дејвидом Поулом (David Pole) о питању: „Шта чини једну ситуацију естетском?“ За Урмсона оно што једну реакцију, допадање, процену или суд укуса разликује од других врста реакција, допадања, итд. рецимо, моралног или интелектуалног је резултат избора пажње. А Дејвид Поул истиче да је пресудни покретач естетског допадања, у ствари начин на који се просуђивани предмет приказује погледу, слуху, чулу укуса, додира или мириса. Само естетско процењивање дефинисано је чињеницом да се односи на форму и форма одређена чињеницом да изазива естетско процењивање, истиче Поул (Женет 1998: 27). Путем уџбеничког садржаја настојимо код ученика активирати визуелну перцепцију и визуелну културу, која временом треба да прерасте у ликовну перцептивност и културу. Ликовна перцептивност и ликовне култура су предуслови за правилно разумевање света и успостављање комуникацијских односа.

Естетски аспект илустрације уџбеника

У прошлости у уџбеницима је најважнија била нарација. Временом се изглед уџбеника значајно променио. Данас многи уџбеници

садрже велики број слика, карикатура, фотографија и цртежа. Данашња деца су навикнута на телевизију, ДВД и компјутере; илустрације више привлаче њихову пажњу него писани текст. Слике су као кључне речи помоћу којих се присећамо целине прочитаног текста.

Ликовно-графичко обликовање уџбеника израсло је из декоративних амбиција уређења књиге у жељи да књига буде и естетски допадљив предмет и врло рано је откривена могућност успостављања функционалне везе између текста и слике, користећи се при том свим предностима које припадају специфичности сликовног исказа. Ј. А. Коменски је истицао да илустровање књиге треба да буде у функцији улепшавања и тумачења садржаја књиге. „Књиге треба да се украсе таквим насловима који ће својом љупкошћу привлачити омладину, а у исти мах згодно износити целу садржину“ (Коменски 1967: 216).[1] Добре илустрације у доброј мери могу развијати естетску културу и то на три начина: развијањем интереса и подизањем мотивације ученика; објашњавањем онога што се учи; појачавањем стваралачког односа према одређеном садржају; развијањем културе посматрања и емоционалног односа према одређеном садржају.

Илустрацијом у уџбенику, можемо привући пажњу ученика, али и допунити основне поруке дате у основном тексту. Неумереност у таквим допунама има за последицу одвлачење пажње са основне поруке садржане у самом тексту, као и смањење естетског простора који стварају текстови својим литерарним квалитетима (Хавелка 1978: 133).

Оно што са сигурношћу можемо рећи јесте да се илустрација не може проучавати независно од текста, она је у органској вези са текстом и зависи од њеног карактера и њене функције у уџбенику, или обрнуто, од карактера и функције илустрације зависи и карактер и функција текста. С обзиром на узраст ученика (сходно томе и могућностима ученика), можемо разликовати носећи, допунски и кратак текст, а с тим у вези и односе текста и илустрације према функцији у преношењу информација (доминантна, равноправна, пратећа или украсна илустрација).[2]

Илустрација литерарног текста ликовним средствима омогућава потпуније и снажније доживљавање садржаја и поруке. Поред тога што је чини естетски вреднијом, илустрација осмишљава текст књиге који

---

[1] Коменски нуди и занимљиве називе за те књиге. Тако би се уџбеник за I разред звао „Љубичњак“, за II разред „Ружичњак“ итд. А ми то имамо и код наших уџбеника. Рецимо, читанка за VI разред о. ш. има поетичан назив „Крила плаве песме“.

[2] Карлаварис, Б.: (1982): Семиотички аспекти илустрација у уџбеницима, у Уџбеник као предмет научних истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 110.

постаје привлачнији и занимљивији, подстиче читаоца на сањарење и омогућава му одмор. То је све важно за тзв. „креативно читање“, сасвим супротно од пасивног препуштања стереотипним визуелним импулсима који свакодневно бомбардују дете. Често илустрације утичу на осећања посматрача и подстичу га да изрази властите осећаје, што се можда не би могло постићи искључиво читањем. Слике могу подстаћи слободно изражавање, али тај процес није лако контролисати, нарочито ако се постављају осетљива питања која изазивају емотивне реакције. Б. Карлаварис истиче да су језичке поруке увек тражиле и ликовна објашњења. И илустрација у ужем смислу, као ликовни рад који, у већини случајева, објашњава ликовним средствима неки текст, постојала је одувек (према: Малић, 1986: 92).

Када говоримо о естетском аспекту илустрација, намећу се два супротна гледишта у погледу значаја естетских вредности илустрација.

Према једном гледишту, илустрација у уџбенику постоји само у функцији педагошких захтева који се односе на веће емоционално ангажовање читаоца и свестраније упознавање ствари и појава које се односе на текст, развијање креативности ученика и помагању развијања ликовне и естетске културе ученика.

Друго гледиште полази са становишта илустрације као уметничког израза, чиме истиче естетску вредност у први план уз логичан закључак да све што је лепо може само да васпитава, тј. не може нанети никакву штету. Илустрације могу имати чисто естетску вредност, којом се васпитава ликовни укус детета, гради његова естетска култура, а уџбеник чини прикладнијим.

Ако посматрамо са аспекта педагошке функције и са аспекта појавности, постоје различите илустрације. Једна илустрација у читанци уз маштовит литерарни текст заиста нема другу функцију до да појача естетски доживљај, да допринесе адекватном доживљавању литерарног текста, па, чак, и да прошири дијапазон доживљавања у оне сфере које прелазе естетски литерарни израз ка ликовном, естетском изразу. Насупрот томе, шема косе равни и физичке импликације ове појаве у уџбенику физике нема друге сврхе сем да разумљиво објасни једну физичку појаву, користећи такве знаке који нису естетски већ научно кодирани. Ово су два дијаметрално различита примера између којих је могуће дати велики број прелазних облика илустрација које су, са једне стране, чисто научни феномен, а са друге стране, чисто естетски феномен. Естетски квалитет илустрације је уједно и њен васпитни квалитет и као такав, уџбеник има много већу квалитативну предност над другим уџбеницима. Као и свако уметничко дело и уметничка

илустрација треба да је креативна, оригинална, да одражава стваралачку снагу уметника илустратора, али и да задовољи формалне захтеве и усклади све елементе у композицији. Таква илустрација биће привлачна, занимљива, утицаће на јављање емоција, доживљаја и одражаваће одређену идеју. (Карлаварис, 1984: 182).

Према томе, основни критеријуми за процену естетске вредности илустрације у уџбеницима могу се систематизовати на следећи начин: креативни квалитет илустрација (оригиналност), ликовни квалитет, утицај илустрације на доживљај и емоције, уверљивост, савремени дух, савремени графички дизајн.

Посебну улогу илустрација има у настави српског језика. Илустрација у књигама, дечијим часописима или сликовницама је први непосреднији контакт детета са уметничким делом које је већ приликом стварања намењено његовом узрасту, што најчешће није случај са осталим делима ликовне уметности.

Садржај, структура и облик илустративног материјала зависи од психичког развоја ученика, врсте наставних предмета, садржаја, текста и сл. Увођење илустрације у уџбенике и приручнике треба добро одмерити, уводити их, ни мање ни више од онога што је заиста функционално и корисно за развој естетске културе ученика. Посматрањем ликовних прилога ученици граде своју причу, обојену и доживљену, откривајући суштинске вредности. На тај начин слика покреће речи а заједно чине темељ наученог.

Деца обично показују већи афинитет према једноставнијој илустрацији, неоптерећеној сувишним детаљима, јер им у сазнајном процесу учења таква илустрација доноси више користи. Уметничка вредност илустрације односи се на њену тачност која се поклапа са садржајем текста (Јевтић, 1998: 360).

3. Садржаји уџбеника музичке културе у служби развоја естетске културе ученика

Вид уметничког изражавања је и музика, коју чине звуци организовани у специјални систем – мелодију и хармонију. Она снажно делује на осећајни живот, буди и усмерава осећајни однос човека према различитим животним ситуацијама, дочарава радост и жалост, љубав и нежност, кукавичлук и јунаштво. Својим изражајним средствима (мелодија, ритам и сл.) преноси нам одређени садржај и осећање уметника. Она се сматра једном од најнепосреднијих

уметности јер открива стварност и људска осећања у свој њиховој дубини и снази.

Емоционално доживљавање вредности коју пружа музика је најквалитетније путем инструменталне музике, која се дели на чисту или апсолутну музику и на програмску музику. Програмска музика обухвата композиције којима аутор путем наслова, а понекад и путем посебног објашњења (програма) жели поближе одредити садржајност, док је апсолутна или чиста музика она која се служи само својом техником, не здружујући се ни са којом другом уметничком граном. У апсолутну музику спадају композиције које уместо наслова носе уобичајене називе појединих музичких облика (симфонија, концерт, соната, трио и сл.).

Апсолутна или чиста музика спада у главна средства за естетичко васпитање деце и омладине и без које је немогуће њихово хармонично развијање. Да би једно музичко дело било прихваћено или не прихваћено, односно да би постојало, мора постојати посредник између композитора који је дело стварао и оних којима се обраћа, тј. публике, односно у нашем случају ученика који се упознаје са његовим делом. Уметниково дело оживи тек онда кад музички уметник претвори нотни запис у тонове и њима активира код деце и омладине племенита осећања, машту, мисли, васпитава њихов естетички укус.

Развијање музичких способности је могуће још од најранијег доба. Особа која је музички надарена тај дар добија као резултат развоја опште интелигенције, која је део општег фактора, заједничког за све манифестације естетских способности (Burt, 1933, према: Burt et al. 1945) Тај посебан квалитет односи се пре свега на способност естетског доживљаја музике, тј. на способност естетског суђења о музици, на осетљивост на уметнички квалитет музичког дела, или на квалитет његове интерпретације.

При избору музике за слушање морамо бити опрезни. Постоји музика за забаву и уметничка дела. Познати музиколог Петар Бингулац је истицао да се музика увек слуша ухом, слухом и духом. Само уметничко дело може да допре до духа, док се други облици музике задржавају на нижим нивоима. Слушати музику ухом значи да је анатомски све у реду, и да је потребно орган слуха развити вежбајући га, тако да слушамо музичку уметност, тј. комбинацију тонова која на нас оставља утисак. Тонови и њихове комбинације имају у музици значај изражајних симбола које човеков дух, његова свест и музикална интуиција треба да схвате, разумеју, доживе и осете.

Наклоност према музици лошег укуса која нема никакав васпитни ефекат, увек је последица лошег васпитања. Честим емоционалним доживљавањем дела квалитетне музике ствара се естетичка диспозиција као јака естетичка брана, која спречава избијање сваког опасног искушења и одбацује лажне музичке вредности, као што однегован уметнички укус одбацује кич. Због тога је потребно утврдити разлике у музичким искуствима деце, јер школа полази од претпоставке да деца имају музичка приближна искуства.

Школа може да утиче на развој музикалности утолико што ће активирати потенцијале детета, омогућити му да их даље користи и развија, ма колики и какви они били. Један од видова активирања музичких способности у школи је уџбеник музичке културе, преко којег можемо деловати на развој естетске културе ученика.

Циљ наставе музичке културе јесте да подстиче развој музичко-стваралачких способности ученика, као и да развија способност доживљавања музичког дела. Целокупна настава музичке културе треба да развија стваралаштво, естетски сензибилитет, осећања, доживљавање и процењивање естетских вредности у области музике. При том сматрамо да је неоправдано издвојити нека музичка дела и квалификовати их као мање или више естетски обојена. Настава музичке културе треба да пружи ученицима основне елементе музичке писмености, сазнања о врстама инструмената, музичким делима, композиторима итд.

На узрасту око 10 и 11 година деца су способна да вреднују квалитет композиције или квалитет музичког извођења, као и да сами изведу неко дело. Виши видови способности који се односе на финија музичка естетска процењивања, а који захтевају суђење, не јављају се уопште пре 10. односно 11. године, већ код већине деце између 11. и 12. год. (Мирковић-Радош, 1983: 91). Стога можемо рећи да је развијање музичке културе све више усмерено на развој музичког стваралаштва. Стваралаштво је највиши облик активности и мишљења. Оно је, до неких граница, активност сваког човека, али су облици и резултати различити по вредности. Зато се ученичко стваралаштво не би смело занемаривати, већ интензивирати. У музичком стваралаштву евидентна су два полазишта: глас и инструмент; и певање песме и свирање на инструменту, посебно ако је доживљајно изведено, веома је занимљив стваралачки, креативни облик рада (Сам, 1984: 182).

У нашим уџбеницима се од ученика углавном захтева слушање музике и певање. Циљ наставе је да се стварањем интересовања и навика за активно бављење музиком подстакну стваралачке способности, когнитивни развој и допринесе естетском и етичком раз-

вој личности васпитаника. Као основни задаци овог предмета су: слушање и разумевање музичких порука уметничког дела којима се доприноси развоју музичког мишљења, упознавање основне музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности, оспособљавање ученика за доживљавање и разумевање музике, за естетско процењивање уметничких дела и за музичку интерпретацију итд. Путем садржаја уџбеника музичке културе ученицима омогућавамо да стекну довољно знања, али и да добију информацију о вредностима које су стварне, да могу да их разликују и процењују у свету музике чиме богате свој емоционални живот.

4. Дидактичка апаратура и естетска функција уџбеника

Дидактичко-методичка апаратура служи да садржаје учења приближи ученику, али и да ученика приближи садржајима учења. Сувишно поједностављивање научног или уметничког текста води у дидактицизам и омета развој ученикових способности. Оно је неопходно, али мора имати своју оптималну меру. Важно је оспособљавати ученика да овлада техникама усвајања изворних и оригиналних текстова, њиховог разумевања, прераде и даљег развијања. Није права активност када аутор уџбеника објашњава текст, већ када у тај посао уводи ученика, који креативно и самостално примењује одређене поступке обраде или анализе.

Дидактичко-методичку апаратуру чине питања, задаци и захтеви, а у оквиру њих доминирају управо питања. Питање је језички облик којим се тражи нека информација. Пошто је језик услов за свако мишљење, питање мора бити обликовано према важећим језичким нормама. Садржином питања одређује се карактер мишљења онога који пита, а по томе како пита сагледава се његова мисаона дубина. Питања и задаци који се налазе уз текст уџбеника или приручника треба да помогну разумевање и доживљавање основног текста, илустрације или нотног записа, како би се исцрпеле све могућности естетског деловања на личност и стваралаштво ученика. Кад већ говоримо о питањима и задацима сматрамо да би било упутно указати на бројна различита одређења појма питања и задатака у смислу да је то: „[...] упутна језичка формулација у облику ријечи и реченица, која служи у настави за вођење разговора између наставника и ученика“ (*Енциклопедијски речник педагогије,* 1963: 679), „[...] језички облик који наставнику служи као инструмент управљања учениковим активностима у процесу учења“ (Казмин, 1951: 14), до

опште дефиниције да је „питање пут до спознаје“ (Јурић, 1974: 40). Мишљења смо да су питања и задаци које користимо у настави веома повезани, међусобно условљени и у функцији активирања ученика. и да их је тешко одвојено посматрати. Разлика може да се појави у њиховом садржају, форми задавања и међусобним односима наставника и ученика. Цео процес се своди на једно: на питање треба дати одговор; задатке треба решавати, трагати за адекватним решењима и на њих одговорити.

Према проф. Пољаку, у односу на структурне елементе наставног процеса имамо: задатке за припрему ученика, за стицање нових знања, за понављање да би се нови садржаји запамтили, за увежбавање у циљу аутоматизације одређеног елемента, за проверавање и везу између различитих наставних тема. Сваки од ових задатака одговара одређеној етапи наставног процеса.

Ако узмемо у обзир поделу проф. Пољака, у којој наставни процес посматра повезано са структуралним компонентама, питања и задаци из појединих наставних предмета би зависили од самог наставног предмета, а са аспекта естетског васпитања. Тако би се задатак естетског васпитања **доживљавање лепог,** представљен у форми питања или задатка препознавао само по фокусу интересовања. Нпр. у уџбенику српског језика доживљавање лепог би се могло односити на доживљајну компоненту неког текста, у уџбенику ликовног на доживљајну компоненту неке репродукције уметничког дела, или у уџбенику музичке културе на доживљај песме одређеног мелодијског обима и ритмичког проблема.

Ипак, ништа не може заменити непосредност учениковог доживљаја уметничког садржаја, њихову снажну подстицајну улогу, сугестивну моћ асоцијација, имагинативни блесак мисли, идеја које могу да изазову у свести младог читаоца кад се налази у суочењу са делом без претходних усмерења његове пажње и истицања налога. Дело које се доживљава без удела дидактичко-методичке апаратуре може да, за читаоца, посебно на млађем школском узрасту произведе више значења од стилско-језичке анализе, ма како то наизглед парадоксално било (Кисић 1997:108).

Закључак

Савремена школа захтева да се, уз остале вредности, код ученика развијају и естетске вредности као предуслов развоја естеске културе. Уџбенички садржаји српског језика, ликовне и музичке

културе пружају широке могућности за развој естетске културе. Имајући у виду уметничко-васпитни карактер ових уџбеника, аутор мора водити рачуна о основним и специфичним законитостима обликовања и конципирања уџбеника. При том првенсвено мислимо на селекционисање васпитно-образовних садржаја у смислу одабира и уграђивања уметничких дела, текстова, ликовних решења и илустрација, квалитетних музичких дела али и адекватно постављене дидактичко-методичке апаратуре.

Помоћу уџбеника оспособљавамо ученика да овлада техникама усвајања изворних и оригиналних дела, њиховог разумевања, прераде и даљег развијања. Није права активност када аутор уџбеника објашњава текст, ликовно или музичко дело, већ када у тај посао, на занимљив начин, уводи ученика да самостално примењује одређене поступке обраде или анализе неког уметничког дела са крајњим циљем да та активност подстакне развој естеске културе ученика.

Литература

1. Аврамовић, З. (1999): **Уџбеник, култура, друштво, Ужице,** Учитељски факултет.
2. Бојовић, Ж. (2003): **Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика**, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине, стр. 151.
3. Burt, C.et al.: Psychology of Art, у књизи **How the Mind Works**. Second edition. London, Allen and Unwin, 1945.
4. Валер, П. (1955): **Дегас, Плес, Цртеж,** Загреб, Младост.
5. Виготски, Л. (1975): **Психологија уметности**, Београд, Нолит.
6. Женет, Ж. (1998): **Уметничко дело**, Нови Сад, Светови.
7. Илић, П. (1998): **Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси**, Нови Сад, Змај.
8. Јевтић, С.(1998): *Визуелне вредности уџбеника,* у Вредности савременог уџбеника I I, Зборник радова, Ужице, 355-365.
9. Kazmin, G. J. (1951): **Hogyan feleltessunk**, Budapest, 23.
10. Карлаварис, Б. (1984): *Ликовно-графичка опрема уџбеника* у Прилози теорији уџбеника, Београд, стр. 153–195.
11. Карлаварис, Б. (1982): *Семиотички аспекти илустрација у уџбеницима*, у: Уџбеник као предмет научног истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 110–125.
12. Кокс, М. (2000): **Дечији цртежи**, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Коменски, J. A. (1967): **Велика дидактика,** Београд, Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије.
14. Кисић, У. (1997): Читанка као наставно средство и извор сазнања, у: Вредности савременог уџбеника I, Зборник радова, Ужице, 102-110).

15. Малић, Ј. (1986): **Концепција савременог уџбеника,** Школска књига, Загреб.
16. Митровић, Д. (1969): **Савремени проблеми естетског васпитања,** Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.
17. Мирковић-Радош, К. (1983): **Психологија музичких способности,** Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
18. Нола, Д. (1987): Култура живљења и одгој дјеце, у: **Садржаји културе у одгоју дјеце,** Загреб, Савјет друштава „Наша дјеца".
19. Пингел, Ф. (2005): **Приручник УНЕСКА за проучавање и ревизију уџбеника**, Нови Сад, Платонеум.
20. Пољак, В. (1980): **Дидактика,** Загреб, Школска књига, 1.
21. Столович, Л. (1983): **Суштина естетске вредности**, Београд, Графис.
22. Терзић, Е. (1998): **Анализа и вредновање уџбеника музичке културе у основној школи у Мађарској и Србији,** Београд, Центар за усавршавање руководилаца у образовању.
23. Cucoş, C. (1996): **Pedagogie,** Editura Polirom, Iaşi.
24. Гајић, О. и Грандић, Р.(2000): *Школа у културној мисији*; Настава и васпитање, 3, Београд, стр. 340–361.
25. Хркаловић, Р. (1969): *Осврт на теорију естетског васпитања Херберта Рида,* Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, 2, стр. 251–271.
26. Пурић, Д. (2006): *Тумачење идејног слоја текста у млађим разредима основне школе*,Зборник радова, 7, Учитељски факултет у Ужицу, стр. 173-183.
27. Сам, Р. (1984): *Стваралачка активност дјеце у глазбеном одгоју*, у: Проблеми одгојно-образовних подручја језика и умјетности и оспособљавање наставника, Зборник радова, Педагошки факултет, Ријека.
28. Schisler, H. (1989–90): Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research. In: The International Journal of Social Education, 4, 81.
29. Шислер, Х. (2004): *Транс-национализација уџбеника*, Ревија за образовање и културу, бр. 09/10 (467/468), стр. 19–22.

MA Žana Bojović
Teacher Training Faculty
Užice

AESTHETIC CULTURE IN CONTEMPORARY SCHOOL TEXTBOOKS

Abstract: The paper presents theoretical speculations about the pedagogical and didactical textbook function oriented to pupils' aesthetic development. Therefore a textbook organization and modelling requires appreciation of basic and specific rules in order to affect pupils' aesthetic development.
Key words: aesthetic culture, culture, the contents of Serbian language textbook, art and music textbook, didacticaly-methodical instruments.

Проф. др Алекса Брковић,
Учитељски факултет, Ужице
Проф.др Драгана Бјекић, ванр. проф.,
Технички факултет, Чачак[1]
Мр Лидија Златић, асистент,
Учитељски факултет, Ужице

Научни рад
UDK 371.13

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА – ДОСАДАШЊИ И НОВИ ТРЕНДОВИ

Резиме: *Образовању наставника јесте посвећивана значајна истраживачка пажња, али конституисање научног, академског и образовног подручја о образовању наставника уследило је тек почетком двадесет првог века. Док су традиционални приступи различито сагледавали наставничке професије за две врсте образовања – учитеље за разредну настави у наставнике предметне наставе – па су само учитеље сматрали аутономном наставничком професијом, дотле савремени приступи виде наставнике за све врсте образовања као професионалце чија је базична професија наставничка, а програми које реализују само додатно одређују наставничко подручје. Рад приказује актуелне трендове образовања наставника, описује конституисање посебне студијске области „образовање наставника“, компаративно приказује циљеве студијских програм за образовање наставника, и на томе заснива препоруке ка изграђивању стратегије образовања наставника у Србији.*

Кључне речи*: наставник, образовање наставника, циљеви образовања наставника, наставничке компетенције.*

1. Увод: образовање наставника

Образовање наставника је континуирани процес и конститутивни део професионалног развоја. Све три етапе професионалног развоја наставника (иницијално образовање, период приправништва и професионално усавршавање.) одувек су одражавале две важне друштвене детерминанте: (1) друштвени контекст и потребе једног друштва и државе, с једне стране, и (2) индивидуалне развојне потребе појединаца (ученика), с друге стране, и на основу тога су дефинисани начини и циљеви професионалног оспособљавања наставника. Истовремено су и систематска истраживања и праћења професионалног деловања наставника, у склопу наука које проучавају

[1] E-mail: dbjekic@tfc.kg.ac.yu OR dbjekic@ptt.rs.

наставу и наставника, уважавани више или мање, у зависности од општих друштвених циљева и опште климе.

У току 20. века мењао се удео различитих фактора у обликовању образовања наставника. И друштвено-историјски развој, и промене друштва, конститутивне педагошке димензије добијале су периодично различит значај и обогаћивале у различитом степену циљеве образовања наставника и моделе иницијалног образовања и усавршавања наставника.

Данас се у Европи око 10% студената образује за наставничке и професије непосредно повезане са проучавањем и унапређивањем наставног процеса и васпитно-образовног рада (Zgaga, 2008). Истовремено се повећава и број запослених у образовном сектору, што је присутно и у Србији, без обзира на демографске промене и пад наталитета (табела 1, Бјекић и др. 2007)

Табела 1: Број наставника у Србији у другој половини XX и почетком XXI века

Школска година		основне и средње школе	више школе и факултети	Укупно
1951/1952.	ученици/студенти	811924	28319	840243
	наставници	24681	1977	26685
1981/1982.	ученици/студенти	1495207	189587	1684794
	наставници	81326	12120	93446
1997/1998.	ученици/студенти	1144189	182016	1326205
	наставници	71044	8962	80006
2005/2006	ученици/студенти	935323	229355	1164678
	наставници	73034	12466	85500

2. Историјски осврт на образовање наставника и циљеве њиховог образовања

Двадесети век обележавају динамичне промене у систему васпитања и образовања и у свету, и код нас, које се директно одражавају на образовање наставника. Прошло се од фазе у којој се сматрало да се добар наставник рађа и да наставни рад зависи од пер-

соналних предиспозиција потенцијалних наставника, до става да се добар наставник ствара.

До седамдесетих година у већини земаља наставници који раде у основном образовању су стицали своје професионално образовање у вишим школама за образовање наставника. Код нас у Србији 1871. године основана је прва учитељска школа (Крагујевац), а век касније, 1971. године, укидају се учитељске школе и оснивају педагошке академије, чиме се образовање учитеља поставља на виши ступањ. Педагошке академије раде до 1993. године, од када, са оснивањем учитељских факултета, учитељи стичу универзитетско образовање.

Од оснивања учитељских школа до 1904. године, учитељске школе у Србији радиле су по властитим наставним плановима, а од 1904. године по јединственом наставном плану за све учитељске школе. Дужина школовања варирала је од трогодишњих до петогодишњих учитељских школа. После првог и другог светског рата, због велике потребе за учитељима, њихово школовање је скраћивано и почињале су као трогодишње, затим се трајање продужава на четири године, а од 1930. до другог светског рат су петогодишње. Ситуација се знатно побољшава и од 1953. године, када се реформишу наставни планови и програми учитељске школе и одређује њено петогодишње трајање.

Са продужавањем времена школовања побољшавао се и статус психолошко-педагошких дисциплина у образовању учитеља. У петогодишњој учитељској школи наставни план садржи три самостална психолошка предмета (општу, дечју и педагошку психологију) са повећаним бројем часова. Такође се пажња посвећује и примени психологије у васпитно-образовној пракси. Квалитету психолошког образовања учитеља доприносе и квалитетни уџбеници који су писани по овим програмима и чињеница да психолошке предмете сада предају искључиво психолози. Са оснивањем учитељских факултета наставу изводе универзитетски наставници психологије. У првим наставним плановима учитељских факултета, уз развојну и педагошку психологију, ради успешније примене психолошких знања у настави уведен је предмет Интердисциплинарни семинар психологије и педагогије.

Наставници средњих школа су похађали универзитете у којима су добијали дипломе одређених дисциплина, без стицања било каквог знања за рад у наставном процесу. Након овако стеченог образовања, за рад у настави даље су се усавршавали у школама и на

семинарима. "Само око половине од укупног броја наставника, који раде у основним и веома мали број оних који раде у средњим школама је била у прилици да стекне колико толико избалансирано опште и стручно образовање на којем може да се утемељи високо стручни и професионални педагошки рад" (Хавелка, 1998)*.

Од седамдесетих година се више школе и у Европи, и у нашој земљи, интегришу у универзитете (осим виших школа за образовање васпитача и учитеља). Данас су сви нови наставници академски образовани на нивоу факултета (Ginner, 2007; Hopken, 2008; Шпијуновић, 2007).

3. Образовање наставника данас

Образовање наставника је условљено друштвеним контекстом и интегративним приступима, и све више добија статус посебног научно-наставног подручја, чиме омогућава професионализацију наставничке професије.

Поредећи достигнућа наука о образовању и наставника на интернационалном нивоу, издвајају се два развијенија приступа: (1) канадска педагошка школа о образовању наставника, и (2) заједничка настојања европских земаља окупљених у посебне организације за образовање наставника, да имплементирају принципе Болоњске декларације модификујући их и развијајући их према специфичностима наставничке професије и специфичностима појединих држава.

3.1. Фактори обликовања образовања наставника

Данас образовање наставника, после динамичног периода промена у систему школовања у току осамдесетих и деведесетих година и код нас и у свету, има другачије задатке него раније, јер наставник данас делује и живи у измењеном животном окружењу. Ако су средином двадесетог века наставници били једна од најобразованијих социјалних група и тиме били друштвена елита у погледу степена знања и образовања, данас се та њихова позиција значајно изменила јер се број високообразованих особа у окружењу повећава, тако да губе статус интелектуалне елите, и морају да се потруде да свој ауторитет заснују на другим димензијама професионалног деловања

* Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, у књизи: Наша основна школа будућности, Београд, Заједница Учитељских факултета Србије

(Брковић и Бјекић, 2006). Поред овог друштвеног контекста, на образовање наставника утичу и промене у школском систему.

Процеси (таласи) реформисања школских система у свету су слични (Dworkin, 2001):

- први талас реформи школског система као циљеве поставља информисање и усаглашавање стандардизованих курикулума, наставних планова и програма, строжије захтеве за напредовање ученика, континуирану евалуацију наставника, повећање наставникових компетенција;
- други талас је усмерен ка децентрализацији школског система;
- трећи талас поставља у центар реформе проверавање и оцењивање, коришћење тестова постигнућа стандардизованих на државном нивоу, успостављање система оцењивања на нивоу школа и округа, преношење одговорности за резултате на тесту ученицима, наставницима и школској администрацији, као и акредитовање институција школског система.

Слика 1. Детерминанте високошколског образовања наставника (Бјекић и Драгићевић, 2008)

Наставниково професионално деловање је јавна професија која утиче на ученике као појединце - припаднике неког друштвеног контекста, као и на друштвени систем у целини јер наставник својим радом преноси одређени вредносни систем и културу. Потребе ин-

дивидуалног развоја појединаца, с једне стране, као и потребе развоја (или конзервације) друштва, с друге стране, основни су социјални миље наставниковог рада. Ове врсте потреба су и основни оквир организованог образовања наставника.

Ако је у савременим условима улога наставника круцијална за једну друштвену заједницу, онда и улога образовања наставника у склопу високог образовања и друштва треба да буде наглашено већа.

Уобичајено полазимо у моделовању образовања наставника од два фактора: (а) потреба ученика и (б) образовних потреба и циљева друштва. Карактеристике образовног система и дефинисани циљеви и исходи образовања ученика у том систему су детерминанта образовања наставника и усмеравају моделе образовања наставника.

Педагошке и психолошке дисциплине о образовању наставника још увек не утичу довољно на образовање наставника. Без обзира на све већи број теоријских и емпиријских садржаја у дисциплинама о наставнику (Бјекић, 1999), на образовање наставника значајно утичу политичке тенденције једног друштва. Образовање наставника је сензибилно за националне интересе и потребе, и истовремено на путу ка интернационализацији процеса образовања наставника (Ash and Burges, 2008; Cornu, 2008; Zgaga, 2006).

Вишеслојност научних дисциплина формативних за програмску компетентност наставника, посебно интензиван развој појединих научних подручја, тренутно (посебно препознатљиво у Србији) у много већем степену утиче на образовање наставника, него неки други садржаји. Нови трендови високошколског образовања наставника су, ипак, све израженији.

3.2. Европске тенденције у образовању наставника

Формиране су европске мреже и организације за и о образовању наставника које концепт образовања наставника уједначавају тежећи већој мобилности студената наставничких факултета и наставника: ATEE[1] (Асоцијација за образовање наставника у Европи, основана пре више од 30 година, са седиштем у Бриселу). THTEE[2] (Тематска мрежа о образовању наставника у Европи, оснивач Европска комисија, активности су део пројекта Сократес-

[1] ATEE – Association of Teacher Education in Europe

[2] TNTEE – Thematic Network of Teacher Education in Europe, активности део пројекта Socrates-ERASMUS.

ЕРАСМУС; координира их Универзитет Умеа у Шведској), ТЕПЕ[1] мрежа (Мрежа за Политику образовања наставника у Европи, основана у Талину 2007. године с циљем да, истражујући, усмерава политику образовања наставника на институционалном националном и европском нивоу).

Како се „Болоњски процес“ одражава на образовање наставника? Актуелно прилагођавање образовања наставника у Европи принципима Болоњске декларације има два смера (Zgaga, 2006, 2008):

1. стари програми се редизајнирају у нове строго поштујући захтеве Болоњске декларације;
2. модернизује се и унапређује високо образовање и образовање наставника користећи позитивна искуства и резултате других универзитета, па и позитивне стране Болоњског процеса.

Структурална димензија овог процеса поставља дилему везану за трајање и структуру образовања наставника: да ли обезбедити потпуно образовање и на првом (основне студије), и на другом нивоу (мастер студије), или само на другом нивоу образовања, или у оквиру интегрисаних студија које обезбеђују звање дипломирани наставник (master)? Ово је део и стратешких одлука појединачних држава, мада ОЕЦД (2005, 2007) препоручује сва три нивоа образовања наставника (основне, мастер и докторске студије).

Друга димензија која тражи усаглашавање на интернационалном нивоу, јесте однос дисциплина директно повезаних са садржајима наставних предмета које наставници у будућем раду треба да реализују (обезбеђивање програмске компетентности) и дисциплина које треба да обезбеде педагошку и комуникациону компетентност наставника.

Трећа димензија све више наглашава да и у професионалном деловању наставника треба уводити стратегије обезбеђивања квалитета.

Основни принципи успостављања компетенција и квалификација наставника (Zgaga, 2006) постављају као захтев модернизацију студијских програма у току иницијалног образовања према следећа четири принципа:

1. настава је висококвалификована професија,
2. успоставља се у контексту целоживотног учења,

[1] TEPE Network – Network of Teacher Education Policy in Europe

3. мобилна је и заснована на партнерству, и
4. темељи се на три групе вештина и способности наставника (вештине и способности да ради са другима, да ради и влада знањем, и да ради са и у заједници).

Циљеви образовања наставника могу се груписати на следећи начин (Niemi, 2008):

- омогућити да студије воде наставника ка томе да схвати себе као одговорног професионалца;
- повећати свесност наставника да имају права и обавезе да унапређују и развијају образовање;
- поставити им задатак да омогуће и олакшају различитим категоријама ученика да уче боље;
- омогућити им да остварују веома важну социјалну функцију коју имају;
- ове принципе у будућности интегрисати у курикулуме образовања наставника.

Наставници треба да развију критички ум и способност рефлексије. Ако нам је циљ да наставничка професије достигне висок професионални статус, Ханел Ними (Hannele Niemi, 2008) истиче да савремено образовање наставника мора да припреми наставнике да у свом раду користе различите врсте података, укључујући и сазнања до којих долазе својим истраживањима. Стога они морају да буду оспособљени да спроводе акциона истраживања у својим разредима и школама. Курикулуми/студијски програми за иницијално образовање наставника треба да дају основе за њихову истраживачку оријентацију која је основа њиховог професионалног развоја.

У складу са овим су и препоруке Европске комисије за образовање да професија наставник треба да буде висококвалификована професија, да сви наставници завршавају високо образовање, а ради професионализације наставног процеса, студијски програми за образовање наставника развијени на нивоу основних, мастер дипломских и докторских студија. Данас се у оквиру ТЕПЕ мреже (Zgaga, 2008) процењује да око 10% свих студената у Европи студира на факултетима за наставнике, едукаторе, педагоге и стручњаке у области педагошког рада, што наглашава да је у последње 2-3 деценије образовање наставника постало велики и веома важан сегмент високог образовања.

Међународна сарадња у високом образовању има дугу традицију, али се посебно оснажује од 1990-их година (Zgaga, 2008). Поједине европске земље, уклапајући се у европске токове високог образовања, већ су законским актима одредиле неопходан ниво за самосталан рад наставника у настави (дипломске академске студије по принципима Болоњске декларације која се тренутно имплементира и у Србији).

Фински школски систем, као један од најефикаснијих школских система (највиши резултати у ПИСА компарацијама постигнућа ученика који су завршили обавезно образовање), поставио је мастер – дипломски ниво као нужан ниво образовања наставника у школама, (слика 2, према Nieme, 2008), а ову тенденцију следе и многе друге земље. Иницијално образовање траје 5 година, потом следе 3 године приправништва (период увођења у посао), а после тога наставник се континуирано усавршава и учи читавог живота (пример: LUMA Centre).

Сирка Ахонен (Sirkka Ahonen, 2006, према Ach and Burges, 2008), наглашава да је образовање наставника у Финској засновано на сазнањима развојне и социјалне психологије и специфичним знањима/садржајима предмета које наставник реализује у школи. Она наглашава да култура образовања наставника промовише схватање наставника као средства којим држава одржава нужни политички конформизам и хармонију у земљи.

Основне тенденције образовања наставника у Европи препознатљиве су у препорука Мреже за политику образовања наставника у Европи обликованим на ТЕПЕ конференцији 2008. године у Љубљани (TEPE, 2008), а усмереним ка универзитетима и високошколским институцијама које образују наставнике, студентским организацијама, организацијама и удружењима наставника, саветима, владама и интернационалним телима (Европској комисији и Савету Европе):

- Побољшати имиџ о настави и статусу наставничке професије: предузети активности које побољшавају слику о настави и статус наставничке професије, укључујући имиџ и статус образовања наставника у Европи.
- Подржати мултидисциплинарну платформу за хоризонтално учење између доносиоца одлука, практичара и истраживача на институционалном, националном и европском нивоу.

- Институције које образују наставнике препознати као партнере у процесу развоја образовне политике.
- Развијати културу унапређивања квалитета образовања и рада наставника.

Ако је улога наставника круцијална за одржање једног друштвеног контекста, тада високошколско образовање наставника треба да оспособи наставнике за различите истраживачке процедуре (акциона истраживања), да омогући мобилност студената наставничких факултета, да утиче на промоцију факултетског образовања.

Образовање наставника засновано на оваквим концептима (и компарацијама) треба да обезбеди развој педагошки, програмски и комуникационо компетентног наставника (Бјекић и др. 2006; Beckett et al. 2003): да би наставник био професионално компетентан, потребно је да ова три домена компетентности буду интегрисана, а њихова заступљеност усклађена са наставним подручјем.

3.3. Статус образовања наставника у високом образовању – образовање наставника као дисциплина

Образовање наставника је веома стара делатност, али је релативно младо поље на универзитетима – тек од осамдесетих година двадесетог века постаје систематичније организовано, јер је првобитно образовање наставника организовано ван универзитета. Традиционално се овом подручју приступало као тренингу или обуци наставника (teacher training), а не као процесу образовања наставника (teacher education) (Zgaga, 2008: 28). Прво значење даје ограничени значај активностима оспособљавања наставника за наставни рад и често организује само додатну едукацију на основно образовање из одређених области. Друго значење, које је касније почело да се користи, даје комплекснији смисао образовању наставника и не поставља се уместо појма тренинг, већ указује да су то два процеса.

Објашњавајући важност употребе појма „образовање наставника“ а не „тренинг наставника“ за организовано универзитетско оспособљавање за наставничку професију, Згага наглашава да коришћењем само појма „тренинг“ онемогућавамо формулисање читавог једног поља проучавања и студирања, а коришћењем појма „образовање“ обезбеђен је простор за формирање читавог мултидисциплинарног научног и наставног поља у универзитетском образовању. На темељу овога је већ сада развијено ново научно поље и, истовремено, формулисано читаво подручје студијских програма за образо-

вање наставника (Teacher education studies) на сва три нивоа студија. Ово подручје студија се заснива на интегрисаном учењу научних дисциплина из предметне области и научних дисциплина формативних за наставни, образовни и васпитни рад (систем педагошких и сродних дисциплина).

Већ од осамдесетих година двадесетог века, а посебно у првој деценији трећег миленијума, статус образовања наставника на нивоу универзитетског образовања и универзитетске науке је далеко бољи, и конституисано је као посебно подручје универзитетских студија. Као универзитетско подручје, што је већ наглашено, подлеже променама покренутим Болоњском декларацијом. Међутим, пошто многи принципи Болоњске декларације нису сасвим примењиви у овом подручју које је под утицајем и посебног друштвеног контекста, модификују се интерсубјективним усаглашавањем наставничких организација и високошколских институција различитих држава (а не институционалним договарањем држава јер постоји спремност очувања бар минималне независности универзитета од државе).

Традиционални приступи организовали су оспособљавање наставника у току универзитетског образовања као учење научних дисциплина из предметне области и педагошких дисциплина. Савремени приступи не постављају конфликт између предметне области и педагошких знања (Згага, 2008: 31), већ теже интегрисаном образовном процесу. Тиме подручје образовања наставника има статус интердисциплинарног и образовног, и научног поља.

4. Циљеви универзитетског образовања наставника у Србији

Високо образовање у Србији прилагођава се, у овом периоду, неким принципима Болоњске декларације и истовремено их модификује према сопственом контексту (као и друге земље). Основни трендови омогућавања сва три нивоа образовања професионалаца за наставу примењени су у образовању учитеља, док је образовање наставника предметне наставе развијано у два правца:

1. Први традиционални правац, условљен и документацијом за акредитацију високошколских установа којом није омогућено стицање иницијалног звања професор неке дисциплине, образује наставнике само додавањем основних психолошких и педагошких садржаја на иницијално програмско образовање које обезбеђује базичну ненаставничку професију. На пример: основне академске студије физике омогућавају да студент изабере Пси-

хологију, Педагогију и Методику и остваре најмање 18 од 180 или 240 ЕСПБ, и тиме постаје физичар – професор (професор је додатак звању); овакво звање одражава став да је програмска компетентност кључна у професионалном деловању наставника, што бројна истраживања и структура радног времена предметног наставника (Бјекић, 1999), оповргавају;

2. Други приступ прихвата аутономност наставничке професије и залаже се за базично наставничко звање на сва три нивоа, а посебно прихвата савремене токове обрзаовања наставника и поставља ниво дипломских академских студија као иницијални за рад у настави. Зато су се неки факултети у Србији определили за школовање професионалаца за наставу уз оквиру дипломских академских интегрисаних студија, дакле студија које у основи дају звање дипломирани професор и воде професионализацији професије.

Које су основне компетенције будућих наставника?

Факултети на којима се школују будући учитељи дефинисали су циљеве студијских програма и компетенције будућих учитеља које школују на различите начине. Као илустрација трендова у образовању наставника, и компарације циљева студијских програма, и компетенција које студенти на крају студија постижу, изабране су дипломске академске студије за образовање дипломираних учитеља и дипломске академске (интегрисане) студије за образовање професора двопредметне наставе (табела 2). Док су факултети који школују будуће дипломиране учитеље окренути ка методичко-истраживачком подручју, дотле су факултети који школују будуће наставника за звање дипломирани професор, дефинисали систем компетенција окренутих и ка педагошким, и ка програмским компетенцијама.

Табела 2. Циљеви образовања наставника на нивоу дипломских академских студија и компетенције

	Циљеви студијских програма за образовање дипломираних учитеља / професора	Компетенције дипломираних учитеља / професора двопредметне наставе
Учитељски факултет у Ужицу[1] Дипломирани учитељ	▪ стицање додатних знања са циљем проширивања и систематизације знања стечених на основним студијама и на тој основи развој критичког мишљења и способности примене знања; ▪ оспособљавање за примену знања у решавању конкретних проблема у васпитно-образовној пракси и областима дидактичко-методичких наука; ▪ оспособљавање за решавање сложених проблема користећи се интегрисаним знањем из бројних научних области и дисциплина које се изучавају на факултету; ▪ оспособљавање за истраживање васпитно-образовне праксе у школи и примену резултата; ▪ оспособљавање за ефикасну дидактичко-методичку евалуацију и критичко промишљање сопственог рада; ▪ овладавање разноврсним начинима самосталног образовања и перманентног стручног усавршавања.	▪ Самостално стицање знања и разумевање битних концепата у ширем домену дидактичко-методичких наука које представљају допуну и проширивање знања стечених на основним академским студијама; ▪ Компетентно и рационално планира реализацију васпитно-образовног рада у млађим разредима основне школе; ▪ Критички промишља и примењује стечена знања; ▪ Самостално и у тиму планира и организује методичка истраживања, уопштава резултате и унапређује васпитно-обрзаовну праксу и упознаје ширу стручну јавност са резултатима истраживања; ▪ Критички прати и примењује новине у области дидактике и методике у решавању проблема у васпитно-обрзаовном раду; ▪ Оспособљен за коришћење савремених информационих технологија у васпитно-образовном раду и личном перманентном усавршавању; ▪ Успешно компетентно комуницира са школским окружењем и «отвара» школу према друштвеној и локалној заједници; ▪ Интегрише знања и решава сложене проблеме у области васпитања и образовања, а посебно наставне праксе; ▪ Наставак студија на начин који сам одабере..
Педагошки факултет у Јагодини[2] Дипломирани учитељ	▪ Оспособљавање студената да интегришу савремена теоријска, стручна и уметничка достигнућа у систем методичко-дидактичких наука; ▪ Омогућавање самосталности студената у стручном раду, којим се систематизују постојећа и стичу нова стручна знања; ▪ Проширивање и продубљивање стручних и методичких знања; ▪ Оспособљавање студената да користе вештине и знања из области информационо-комуникационих технологија у настави; ▪ Оспособљавање студената да уочавају и дефинишу интердисциплинарне корелације и да их у настави користе; ▪ Оспособљавање за припремање и реализацију ситраживања у настави; ▪ Повезивање истраживачког и наставног рада интеграцијом резултата истраживања у васпитно-образовни процес; ▪ Оспособљавање за примену савремених модела наставе; ▪ Оспособљавање за ефикасну методичко-дидактичку евалуацију наставног часа и критичко промишљање сопственог рада	▪ Може да на високом нивоу компетентности планира, организује и реализује све облике васпитно-образовног рада из одређеног наставног предмета; ▪ Поседује довољно стручних, теоријских и методичких знања и вештина да може радити на унапређивању наставе одређеног предмета; ▪ Прати и примењује стручна и научна достигнућа из области педагогије и методике наставе; ▪ Самостално ради на унапређењу сопствене наставне и методичке праксе, као и сопствених знања из области педагогије и методике наставе; ▪ Прати стручну литературу на одабраном страном језику и примењује позитивна интердисциплинарна искуства из области педагогије и методике наставе; ▪ Оспособљен је да користи вештине и знања из области информационо-комуникационих технологија у настави; ▪ Планира и реализује методичка истраживања.

[1] СП дипломских академских студија – дипл. учитељ
http://www.ucfu.kg.ac.yu/studijski%20program%202nivoa%20master%20ucitelj.pdf
[2] СП дипломских академских студија – дипл. учитељ
http://www.pefja.kg.ac.yu/preuzimanje/Studijski%20programi/Knjiga%20predmeta%20-%20master%20ucitelj.pdf

Технички факултет у Чачку[1] Дипломирани професор технике и информатике	▪ овладавање системима концепата и теорија о технолошким системима, техници, организацији, настави и педагошком деловању; ▪ стицање професионалних компетенција и развој метода за њихово даље усавршавање; ▪ стицање академских вештина и метода за њихово даље усавршавање и развој; ▪ оспособљавање студената за даље самообразовање и истраживање; ▪ развој самосталности, аналитичког и критичког приступа у решавању педагошких и техничко-технолошких проблема; ▪ развој стваралачких способности и вештина за спровођење различитих процедура развоја техничко-технолошког образовног подручја, али и техничко-технолошког подручја у ваншколским условима; ▪ образовање и оспособљавање стручњака за рад у динамичном педагошком процесу, ▪ образовање и оспособљавање стручњака за рад у посебним техничко-технолошким подручјима и за трансфер ових сазнања у одговарајућа образовна подручја; ▪ обезбеђивање квалитетног наставничког кадра за трансфер техничко-технолошко-информатичких сазнања у наставни процес и тиме повећавање техничко-технолошких компетенција ученика, а као крајњи циљ и повећање техничко-технолошке и информатичке писмености и компетенција свих грађана.	Поред општих, одређене су предметно-специфичне компетенције: ▪ истем сложених теоријских и практичних знања и разумевање техничко- информатичког подручја: познавање производних процеса и технолошких система, вештине њиховог приказивања и тумачења; знања, способности и вештине тумачења социјалних, етичких и еколошких ефеката управљања у техничко-технолошком подручју, и ефеката човековог рада у индустријским системима; ▪ вештине планирања и управљања процесима учења; ▪ оспособљеност за развој, иновирање и примену савремених метода и облика учења и поучавања; знања и вештине мотивисања ученика, анализе и процењивања учениковог развоја; ▪ оспособљеност за примену и развој иновација у техничко-информатичком подручју и професионалном деловању; вештине унапређивања радног окружења и рада; ▪ вештине интеграције сазнања различитих дисциплина и оспособљеност за коришћење теоријских знања за интерпретирање наставе и техничко-информатичког образовања.

1. Завршна разматрања и препоруке

Данас, као поље универзитетских студија, образовање наставника има интердисциплинарни карактер, без обзира на расправе да ли и колико треба да буде засновано на усвајању научног система који обликује предметну област, или на усвајању педагошких знања формативних за наставу (Згага, 2008: 34). Наставник није професионалац неке области у настави, већ је професионално НАСТАВНИК одређене програмске области (Брковић и Бјекић, 2006). Иницијално и континуирано образовање наставника постају јединствен процес, од којих се први ниво развија у оквиру универзитетског образовања, а даље континуирано образовање и усавршавање добија место и у склопу универзитетског образовања, и у склопу програма усавршавања других институција.

На основу приказаних тенденција у образовању наставника и извршених компаративних анализа, општих и у посебном подручју (Бјекић и Драгићевић, 2008), може се закључити следеће:

- На образовање наставника одражавају се сви интернационализовани модели високошколског образовања, националне специфичности, могућности друштва знања које се развија;
- Образовање наставника је веома сложено због сложености подручја с којима наставници треба да упознају ученика (мултидисциплинарност већине наставних подручја је и предност и ограничење у процесу образовања наставника) и још веће сложености социјалних односа у којима се наставников рад реализује;
- Политика образовања наставника у Србији није развијена, али се на задовољавајући начин користе и интегришу позитивна искуства других система васпитања и образовања;
- Као део државне политике, у Србији је нужно развити стратегију образовања наставника.

[1] СП дипломских академских интегриснаих студија http://www.tfc.kg.ac.yu

5. Литература

1. *Ash, A., Burgess, L. (2008). Transition and Translation: Increasing Teacher mobility and extending the European Dimension in Education, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions, Monograph of Journal of Research in Teacher Education, Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea, 85-108..*
2. Бјекић, Д., Гламочак, С., Златић, Л., Најдановић-Томић, Ј. (2007). Евалуација наставниковог рада и усавршавања, у: Шпијуновић, К. (уредник). *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект,* Ужице: Учитељски факултет, 197-216.
3. Бјекић, Д., Драгићевић, С. (2008). Европски контекст образовања наставника техничко-технолошког подручја у Србији, Научно-стручна конференција "Техника и информатика у образовању", *Зборник радова ТИО'08*, Чачак: Технички факултет, 30-46.
4. Bjekić, D., Zlatić, L., Čaprić, G. (2008). Research procedures of the pre-service and in-service education of communication competent teachers, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea, 245-264; http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf
5. *Брковић, А., Бјекић, Д. (2006а). Наставник као носилац промена у образовању, Техничко(технолошко) образовање у Србији – зборник радова са конференције, Чачак: Технички факултет, 25-30, на* http://www.tfc.kg.ac.yu/tos/PDF/1_2_Brkovic.pdf
6. Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform, *International Educational Journal*, 2(2), 69/78.
7. Eisneschmidt, E., Lofstrom, E. (2008). The Meaningfulness of the European Commission Policy Paper Imrpoving the Quality of Teacher Education: Estonian Teachers', Teacher Educators' and Policy Makers' Perspectives, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education,* Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea, 63-84.
8. Zgaga, P. (2006). The Modernisation of Study Programmes in Teacher Education in an International context: Themes, Contexts and Open Questions, http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf
9. Zgaga, P. (2008). Mobility and European Dimension in Teacher Education, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea,17-42.
10. *** Imrpoving the Quality of Teacher Education. Brussels, http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.htm#training
11. *** *Информатор за школску 2008/2009. годину: ФИЗИКА*, Природно-математички факултет, Нови Сад.

12. Loomis, S., Rodriguez, J., Tillman, R. (2008). Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century, European Journal od Teacher Education, 31(3), 233-245.
13. Niemi, H. (2008). Advancing Research in and on Teacher Education, Teacher Education Policy in Europe Networt, in: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea, 183-208.
14. OECD (2005). Teaching Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris: OECD, ostupno na http://www,oecd.org/document/52/0.3343.en_2649_34859095_34991988_1_1_1.00.htm
15. Sander, T. (2003). Structural aspects of teacher education in Germany today – a critical view, from http://tntee.umu.se/publications/te_structure.htm
16. Hudson, B., Zgaga, P. (eds.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, *Monograph of Journal of Research in Teacher Education*, Umea: Faculty of Teacher Education - University of Umea, http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf
17. Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parlament. Improving the Quality of Teacher Education, Brussels: Commission of European Communities, dostupno na http://www.ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
18. Cornu, B. (2008). Being a Teacher in a Knowledge Society, Teacher Education Policy in Europe Networt, TEPE Conference 2008, Ljubljana, *Proceedings,* 11-16, dostupno na http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20procedings.pdf

Summary: *Teacher education was in the focus of many important investigations, but the constitution process of the scientific, academic and educational domain of the teachers' education is followed at the beginning of the 21st century. The traditional issues considered the teachers' profession for two kinds of education – primary school teachers who work in the class teaching, and the teachers of the subject teaching, these issues considered the primary school teachers as the autonomous teaching professions, and the subject teachers didn't autonomous teachers. The current issues see the teachers at the all education levels as the professionallist which the basic profession is teaching, and the syllabus (program of the courses) determinates only the teaching domain. This paper shows the actual trends of the teacher education, describes the constitution process of the special domain of the study "teacher education", presents the comparison of the goals of the teacher education curricula, and suggests the necessity to develop the strategy of the teacher education in Serbia.*

Key words: *teacher, teacher education, goals and objectives of teacher education, teachers' competencies.*

Проф.др Марина Матејевић, ***ванр. проф.***
Филозофски факултет, Ниш

Научни рад
UDK 37.015.1

САВРЕМЕНА ШКОЛА И УСМЕРЕНОСТ НАСТАВНИКА КА АУТОНОМИЈИ

Резиме*: У раду се разматра проблем вредносних опредељења наставника и њихов значај за функционисање савремене школе. Да ли ће наставници од својих ученика захтевати пре свега послушност, или ће бити усмерени ка подстицању њихових креативних способности, зависи од њихових вредносних оријентација, од њихове усмерености ка аутономији или конформизму. Вредносне оријентације представљају мотивациони костур понашања личности, чиме се, свакако, објашњава и њихов значај за поступања наставника. У савременој школи се промовише креативност као крајњи циљ васпитно – образовног рада. Мишљења смо да реализовању овог циља могу допринети наставници који су и сами креативни, и који преферирају аутономију у својим вредносним опредељењима. Ово истраживање је било организовано са циљем да се утврде вредносне оријентације наставника на димензији аутономија – конформизам, и њихова повезаност са социо – демографским факторима. Субјекти истраживања су били наставници основне школе и гимназије. Као инструмент, у истраживању је коришћена модификована Конова скала вредносних оријентација (Kohn, 1977). Резултати истраживања су показали да у вредносним опредељењима наставника доминирају аутономне вредносне оријентације, мада је присутна и блага, али значајна, тенденција ка конформизму. Добијени резултати указују на неопходност образовања наставника у правцу њиховог освешћивања у односу на вредносна опредељења, и у односу на разумевање последица које усмерност ка конформизму продукује.*

Кључне речи: *Конформистичке вредносне оријентације/Аутономне вредносне оријентације/ Наставник/ Савремена школа .*

Тежња ка стварњу једног новог демократског друштва на овим просторима указује на неопходност стварања другачијег система вредности, у чему школа има посебно значајну улогу. Социолошка и психолошка истраживања, која су била организована у протеклом периоду, показала су да је ауторитарност доминантна вредносна оријентација на овим просторима, што се може објаснити недовољном демократском климом у многим друштвеним институцијама (ту, свакако, спада и школа), и то у дужем временском периоду. Вредности

једне друштвене заједнице постају личне вредности тако што их личност интериоризује у свој унутрашњи свет. Овај процес зависи од система васпитања и културе у којој личност живи као и од самих диспозиција и способности личности. Тако З. Голубовић сматра да "дете које је одгајано у ауторитарној средини (друштвеној и породичној) биће склоније да формира хетеронормни систем вредности, тј. да прихвата процене и пожељне стандарде од ауторитета и важних особа уместо да се привикава да само врши селекцију и да формира сопствена опредељења" (Голубовић, З, 1981, стр.199). У срединама у којима постоји већи степен толеранције према вредносним опредељењима, где одрасли деци не намећу готова решења, подстиче се изграђивање аутономног система вредности.

У претходном периоду, иако је постојала тенденција да се школа конституише као "савремена", ипак је представљала ауторитарну институцију, са обележјима традиционалне школе. У периоду транзиције, у којој се сада налазимо, постоје очекивања да ће школа коначно на адекватан начин одговорити потребама друштвене заједнице и постати у правом смислу речи савремена, на шта претендује већ дуги низ година. Да би тај процес трансформације школе могао успешно да се реализује, значајну улогу у свему томе треба да одиграју сами наставници, без чијег ангажовања ниједна реформа није могла да дâ очекиване резултате.

1. Значај аутономних и конформистичких вредносних оријентација за процес васпитања

Да бисмо објаснили значај одређених вредносних опредељења за исходе васпитања и образовања, неопходно је, да за тренутак застанемо на неким одређењима вредности. Без претензија да будемо исцрпни у навођењу дефиниција вредности, што и није предмет нашег рада, навешћемо нека одређења за која верујемо да су битна за разумевање значаја вредносних оријентација у процесу васпитања.

Према Рокичу (Arcus, Daniels, 1993) вредности постављају захтеве у односу на ум и активност појединца и тако имају известан ауторитет над појединцем. Прихватање неких вредности значи посвећеност одређеним циљевима и захтева одређено понашање. Тако држати до вредности поштења и једнакости захтева да неко размишља и понаша се на начин који одсликава те вредности. Због тога што вредности захтевају одређено понашање, оне очигледно обли-

кују живот једне личности и имају важне последице на понашање људи.

Према схватању А.Х.Маслова (Maslow, 1998, стр. 643) вредности се могу објаснити и разумети преко хијерархије људских потреба на чијем се врху налази потреба за самоактуализацијом. Он каже да се на овај начин могу решити вредносни проблеми којима су се филозофи безуспешно бавили вековима. Маслов сматра да постоји једна основна вредност за људску врсту, удаљени циљ коме сви теже. Њега су разни аутори различито називали, као: самоактуализација, самореализација, интеграција, психолошко здравље, индивидуализација, аутономија, креативност, продуктивност, мада сви ови термини означавају општу могућност реализације човека, све што човек може да постане, како би био у правом смислу речи личност, сматра Маслов.

Маслов указује на самоактуализацију као на циљ који има својства пожељности за све људе, али не објашњава различита вредносна опредељења људи. У том смислу чини нам се прихватљивим одређење Олпорта који наводи да у понашању људи постоје две најопштије вредносне оријентације: аутономна и хетерономна оријентација. У првој, аутономној оријентацији, постоји општа усмереност ка ослобађању човека у његовом самоопредељењу. У другој, хетерономној оријентацији, постоји усмереност на одржавање зависности човека од спољног света.

У аутономној вредносној оријентацији човек изграђује самосвест, свест о властитим могућностима и вредностима. Развој аутономије је основни услов критичког превладавања хетерономних вредности које су израз потчињености. У хетерономној вредносној оријентацији преовлађује једна устаљена хијерархија вредности, утврђена независно од појединаца, коју појединац треба и мора да прихвати.

Ако прихватање одређених вредности значи посвећеност одређеним циљевима, што указује на то да вредности обликују живот личности и да представљају важан фактор регилисања социјалног понашања људи, онда нам постаје и сасвим јасно да вредносна опредељења наставника утичу на успостављање одређених односа између наставника и ученика. У односу на то да ли наставник преферира аутономне или хетерономне вредносне оријентације зависи стил рада наставника у настави, социоемоционална клима коју наставник ствара у разреду, његов однос према подстицању критичког и креативног мишљења, или инсистирању на репродуктивним активностима.

Наставници који се руководе конформистичким вредносним оријентацијама труде се да формирају ученике у свим битним областима функционисања према устаљеном узору. Ови наставници верују да развој ученика детерминишу спољни утицаји и да је обавеза наставника да управљају дететом. Наставници који заступају такав став у веома значајној мери ограничавају развој аутономије својих ученика.

С друге стране, наставници који се руководе аутономним вредносним оријентацијама, труде се да створе такве услове, који омогућавају развој самосталног одлучивања путем експериментисања или тестирања различитих избора и спознају сопствених могућности и ограничења. Ови наставници верују да се ученици развијају искључиво кроз сопствене активности и да је управо сам ученик најбитнији творац сопственог развоја. Такви наставници теже да стимулишу развој аутономије код својих ученика, не намећући им готова решења, већ нудећи им могућности избора, стварју услове у којима ученици трагају за решењима.

Разумевање вредносних опредељења је веома значајно у процесу васпитања јер указује на могућности да васпитање буде злоупотребљено и искоришћено као средство за индоктринацију или манипулацију, што је у супротности са хуманистичким оријентацијама које у васпитању виде могућности за емаципацију личности и развој свих позитивних потенцијала које личност у себи носи.

2. Савремена школа и вредносне оријентације наставника

Међу бројним факторима који обликују понашање наставника посебно се издвајају концепције образовања и наставе. У оквиру ових концепција се промовишу одређени циљеви васпитања који одређују и позицију ученика у процесу наставе. Најзаступљеније су, свакако, когнитивистичке концепције које су усмерене на стварање ситуација у оквиру којих ће ученици стицати знања и развијати способности. У оквиру когнитивистичког приступа може се издвојити традиционални модел који инсистира на усвајању репрезентативних система знања, при чему доминира идеја енциклопедизма и репродуктивне активности ученика. У развојном моделу Пијажеа инсистира се на развојним могућностима ученика као и на процесу конструисања знања. Когнитивно-развојни модел Виготског, пак, инсистира на зони наредног развоја при чему је улога наставника по-

себно значајна у процесу образовања. Брунер у свом концептуалном моделу посебан значај придаје формирању појмова, посебно категоријалних, док је задатак наставника да омогући ученицима развој сазнајног и практично релевантног концептуалног система. Једна од педагошких импликација примене когнитивно-развојног модела у процесу образовања јесте, свакако, усмереност наставника ка аутономији, која подразумева отвореност за различитост, за различите облике и методе рада, за учење путем открића, за учење увиђањем, проблемско учење, за истраживачке активности ученика.

Сматра се да савремена настава не треба да се заснива на репродуктивним активностима, да наставник у настави треба да подстиче и развија критичко и креативно мишљење, како би ученици били припремљени, за самообразовање које у време убрзаног технолошког развоја постаје неопходност. Да би наставник могао да на адекватан начин одговори на ове захтеве, мора да поседује одређена својства. Поред стручности, нама се чини да су и вредносна опредељења наставника, такође веома значајна, јер верујемо да је немогуће да наставник који у својим вредносним оријентацијама преферира конформизам, код својих ученика може да подстиче и развија критичко и креативно мишљење. Такође, на почетку свог васпитно образовног рада, наставник треба да створи одређену социо-емоционалну климу у одељењу. Наставник који преферира аутономне вредносне оријентације вероватно неће инсистирати на страхопоштовању својих ученика, већ ће подстицати атмосферу сарадње, разумевања и равноправности, атмомосферу у којој може да постоји креативна продукција ученика.

Наш став у овом раду повезан је са уверењем да су вредносне оријентације наставника повезане са стилом рада наставника у настави и са успостављањем одређених односа са ученицима. Код наставника који преферирају аутономне вредносне оријентације може се очекивати да ће испољавати демократски стил који подразумева узајамно поштовање и уважавање. У атмосфери уважавања ученика и поштовања њихове личности и њиховог мишљења, могуће је да наставници подстичу активистички однос ученика према садржајима који се усвајају, према активностима које постоје у школи и, свакако, активистички став према животу уопште. То омогућава да ученици заиста имају субјекатску позицију у процесу наставе, што доприноси стварању активних људи који ће у животу, када наиђу на дилеме, моћи да заузаму став који произилази из њиховог поимања проблема, а не слепог покоравања ауторитету.

Преферирање аутономних вредносних оријентација од стране наставника значајно је у односу на могућности наставника да под-

стичу критичко мишљење ученика. Критичко мишљење не може да се развија у атмосфери командовања, где наставник у атмосфери страхопоштовања инсистира на послушности и конформизму. Подстицање и развијање критичког мишљења значи да су наставници спремни да код својих ученика развијају способност доказивања чињеница, као и разликовања релевантних од ирелевантних појава, да подстичу ученике да критички вреднују и повезују дате податке у процесу апстраховања, да подстичу ученике да на интелигентан начин употребе знања. Критички оријентисани наставници желе да науче своје ученике да самостално проверавају вредности, да код њих развијају неподложност утицају ауторитета, да их оспособе да препознају стереотипе и клишее, да знају да разликују чињенице од јавног мњења. Све ове способности могу подстицати и развијати наставници који имају аутономна вредносна опредељења, која омогућавају изграђивање критеријума за изборе, без наметања одређених избора и готових решења. О значају развоја критичког мишљења за наше друштво говорио је још давно Квашчев, а његове речи су, чини се, и данас актуелне, јер указују на проблеме који су и данас присутни. "Наш систем васпитања исувише подстиче развој конформистичке психологије – утиче на развијање несамосталне и некритичне личности, личности која се *исувише лако екстремно конформира* са постојећим системом вредности и није способна за стваралаштво. За наше друштво није свеједно да ли ћемо утицати на развијање личности које ће се слепо покоравати и некритички прихватити ставове ауторитета које ће се у потпуности конформирати са постојећим системом вредности, па и са оним што је у том систему преживело и представља стагнацију и мртвило; или ћемо утицати на максимално развијање људског стваралаштва, на формирање нонконформистичке личности која ће путем креације тражити нова решења, различитих личних и друштвених проблема." (Квашчев, 1977, стр. 218). Почетак разумевања и разјашњавања овог проблема је, свакако, утврђивање вредносних опредељења наставника, јер је развијање критичког и креативног мишљења ученика неспојиво са наставницима који су конформистички оријентсани.

3. Методолошки приступ проблему

Као што је претходно речено, предмет нашег истраживања су биле вредносне оријентације наставника у основној школи и гимназији на димензији аутономија – конформизам. Циљ нашег истра-

живања био је да се утврди да ли наставници у својим вредносним опредељењима преферирају аутономију или конформизам. Задаци су се односили на утврђивање евентуалних разлика између наставника у основној школи и гимназији у преферирању аутономије односно конформизма као и на утврђивање повезаност ових вредносних опредељења са социо-демографским варијаблама (пол, године старости, школска спрема и године радног стажа). Општа хипотеза од које смо пошли у истраживању била је да сви наставници углавном преферирају аутономне вредносне оријентације и да не постоје статистички значајне разлике између наставника у основној и средњој школи. Претпоставили смо, такође, да постоје статистички значајне разлике у односу на напред поменуте социо-демографске варијабле. Узорак истраживања су сачињавали наставници основних школа и гимназија у Нишу. У истраживању, учествовало 170 испитаника, од којих

Пол испитаника		**Школа из које долазе испитаници**		
		Основна школа	**Средња школа**	**Укупно**
мушки	ф	31	15	46
	ф%	31,0%	21,4%	27,1%
женски	ф	69	55	124
	ф%	69,0%	78,6%	72,9%
Укупно	ф	100	70	170
	ф%	100,0%	100,0%	100,0%

Табела бр. 1 Структура узорка

је 100 из основних школа, а 70 из гимназија. Структура узорка приказана је у табели бр. 1. Такође је утврђено да постоји статистички значајна разлика у нивоу образовања наставног кадра у основној и средњој школи. У односу на године старости постоји уједначеност узорка, у основној школи од 24 – 63, а у гимназији од 24 – 62. Испитанике смо поделили у три групе према годинама старости. Радни стаж испитаника у основној школи креће се од 1 до 39 година и у просеку ови испитаници имају 15 година радног стажа (са СД=10.76). Испитаници у средњој школи имају радни стаж који се креће од 6 месеци па до 36 година и у просеку имају 16 година радног стажа (са СД=10.58). И овде смо испитанике поделили у 3 категорије према годинама старости.

Природа изабраног проблема, формулација предмета истраживања, циља и хипотеза истраживања условила је избор одговарајуће

истраживачке технике. У истраживању је коришћено скалирање као истраживачка техника. За потребе овог истраживања ревидирана је Конова скала (Kohn, 1977) вредносних оријентација. Скала је садржала дванаест вредности на димензији аутономија-конформизам

Статистичка обрада података је извршена на нивоу израчунавања процената, аритметичке средине, фреквенција, и корелација и статистичких значајности.

3. Резултати истраживања и интерпретација резултата

Требало је да наставници да од понуђених изаберу три пожељне вредности, а да затим од њих изаберу једну најпожељнију вредност. Такође је постојао захтев да изаберу и три мање пожељне вредности и од њих једну најмање пожељну вредност. На основу статистићке обраде података дошли смо до резултата, који су приказани у табели бр. 2 .

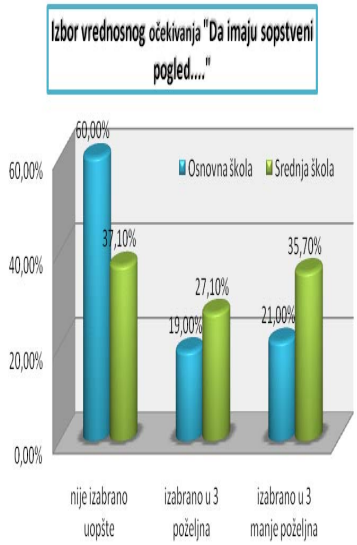
Вредносне оријентације наставника у основној школи	Фреквенца избора утри пожељне вредности	Проценат	Вредносне оријентације наставника у гимназији	Фреквенца избора три пожељне вредности	Проценат
1. Да буду одговорни и тачни	51	**51%**	1. Да буду одговорни и тачни	40	**57.1%**
2. Да самостално мисле и одлучују	46	**46%**	2. Да су радознали и заинтересовани	34	**48.6%**
3. Да су радознали и заинтересовани	44	**44%**	3. Да реално процењују себе и друге	32	**45.7%**
4. Да реално процењују себе и друге	43	**43%**	4. Да самостално мисле и одлучују	27	**38.6%**
5. Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	34	**34%**	5. Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	22	**31.4%**
6. Да буду учитиви и лепо васпитани	27	**27%**	6. Да буду учитиви и лепо васпитани	20	**28.6%**
7. Да су добри и вредни ђаци	21	**21%**	7. Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на опствена убеђења	19	**27.1%**
8. Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	19	**19%**	8. Да су добри и вредни ђаци	12	**17.1%**
9. Да се лепо понашају у присуству других	6	**6%**	9. Да се лепо понашају у присуству других	2	**2.9%**
10. Да буду послушни према наставницима	5	**5%**	10. Да буду послушни према наставницима	2	**2.9%**
11. Да буду педантни и уредни	4	**4%**	11. Да буду педантни и уредни	0	**0.0%**

12. Да се понашају у складу са полном улогом	1	1%	12. Да се понашају у складу са полном улогом	0	0.0%

Табела бр.2. Вредносне оријентације наставника - три пожељне вредности

На основу приложених резултата, може се констатовати да је наставницима најважније да ученици буду одговорни и тачни, вредносно опредељење из групе аутономних вредности, које је на првом месту и у једној и у другој групи. Ако се даље погледа листа, може се констатовати да постоје велике сличности између ових група при чему се и у једној и у другој на првих пет места налазе аутономне вредности. Међутим, занимљиво је да се на шестом месту налази вредност из групе конформистичких вредности и да значајан број наставника бира ову вредност као пожељну. На почетку смо констатовали да у нашем узорку постоји статистички значајна разлика у нивоу образовања између ових група што је требало да утиче на преферирање вредности. Нека ранија истраживања (Kohn, 1977) су показала да ниво образовања утиче на вредносна опредељења. Наши резултати пак показују да наставници који раде у гимназији чак више преферирају конформизам (да ученици буду учтиви и лепо васпитани), иако је њихово образовање више у односу на наставнике у основној школи.

Наше истраживање је показало да је присутна статистички значајна разлика између ових група код вредносног опредељења које се односи на очекивање да ученици имају сопствени погледна свет, да се ослањају на сопствена убеђења. Добијени резултати су приказани на графикону бр. 1 и у табели бр.3.



Графикон бр.1.

Вредносно очекивање - "Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења"		Школа из које долазе испитаници		
		Основна школа	Гимназија	Укупно
није изабрано уопште	ф	60	26	86
	ф%	60,0%	37,1%	50,6%
изабрано у 3 пожељна	ф	19	19	38
	ф%	19,0%	27,1%	22,4%
изабрано у 3 мање пожељна	ф	21	25	46
	ф%	21,0%	35,7%	27,1%
Укупно	ф	100	70	170
	ф%	100,0%	100,0%	100,0%
χ^2	8.769			
степени слободе	2			
п	0.012			

Табела бр. 3.

Нама се чини веома занимљивим овај разултат јер с једне показује да наставници у основној школи много мање преферирају ову вредност што се свакако може објаснити и узрастом ученика јер вероватно верују да ученици на том узрасту не треба да имају сопствена убеђења и сопствени поглед на свет. Овде је посебно интересантно да су и наставници који раде у гимназији имали занимљив однос према овој оријентацији, јер је само 27,1% испитаних наставника изабрао ову вредност међу три пожељне, док је знатно више, 35,7%, изабрало ову вредност међу три мање пожељне, јер верују да у том узрасту није пожељно да ученици имају свој став. Поставља се питање када је време да ученици формирају сопствена уверења и ставове. По овим наставницима то изгледа да уопште није неопходно и потребно. Чини се да овај резултат значајно указује на проблем ауторитарности наставника у гимназији који у суштини желе ученике који се лако подчињавају и прихватају туђа гледишта и тумачења одређених проблема, без критичке провере и анализе.

Када је у питању избор најпожељније вредности за наставнике у основној школи то је да ученици самостално мисле и одлучују, а за наставнике у гимназији да су радознали и заинтересовни, што указује на преферирање аутономних вредности.

Следећи захтев је био да наставници изаберу мање пожељне вредности што би требало да употпуни слику о њиховим вредносним опредељењима. Резултати су приказани у табели бр. 4.

Вредносне оријентације наставника у основној школи	Фреквенца избора три мање пожељне	Проценат	Вредносне оријентације настаника у гимназији	Фреквенца избора три мање пожељне	Проценат
1. Да се понашају у складу са полном улогом	73	**73%**	1. Да се понашају у складу са полном улогом	48	**68.6%**
2. Да буду послушни према наставницима	39	**39%**	2. Да буду педантни и уредни	35	**50.0%**
3. Да се лепо понашају у присуству других	37	**37%**	3. Да буду послушни према наставницима	33	**47.1%**
4. Да буду педантни и уредни	36	**36%**	4. Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	25	**35.7%**
5. Да реално процењују себе и друге	22	**22%**	5. Да се лепо понашају у присуству других	16	**22.9%**
6. Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења	21	**21%**	6. Да су добри и вредни ђаци	10	**14.3%**
7. Да су добри и вредни ђаци	18	**18%**	7. Да буду учитиви и лепо васпитани	9	**12.9%**
8. Да су радознали и заинтересовани	16	**16%**	8. Да реално процењују себе и друге	7	**10.0%**
9. Да буду учитиви и лепо васпитани	13	**13%**	9. Да самостално мисле и одлучују	7	**10.0%**
10. Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	11	**11%**	10. Да су радознали и заинтересовани	5	**7.1%**
11. Да самостално мисле и одлучују	8	**8%**	11. Да имају обзира према осећањима и мишљењима других људи	4	**5.7%**
12. Да буду одговорни и тачни	5	5%	12. Да буду одговорни и тачни	4	5.7%

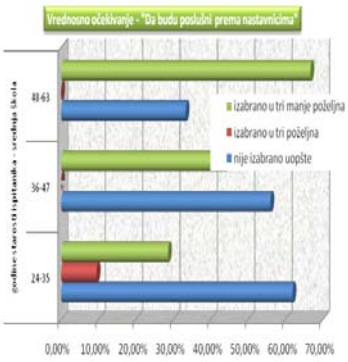
Табела бр.4. Вредносне оријентације наставника - три мање пожељне вредности

Најважније је констатовати да се на првим местима налазе конформистичке вредности што потврђује превласт аутономних вредносних оријентација у вредносним опредељењима наставника. Код наставника у основној школи прва четри места заузимају конформистичка вредносна опредељења, док се код наставника гимназија веч на четвртом месту као мање пожељна вредност налази вредност из групе аутономних вредности да ученици имају сопствени поглед на свет и сопствена убеђења. Поставља се питање одакле наставницима гим-

назије тенденција ка конформозму, када би и у односу на ниво образовања требали да имају склоност ка аутономији.

Када је у питању избор најмање пожељне вредности, резултати показују сагласност јер и једни и други бирају вредност из групе конформистичких вредности која се односи на понашање у складу са полном улогом.

У овом истраживању смо такође хтели да утврдимо да ли постоји повезаност између година старости и година радног стажа испитаника и њихових вредносних опредељења. И овде смо добили занимљиве резултате. Истраживање је показало да разлика постоји код наставника из гимназија у односу на године старости у односу на вредност "да ученици буду послушни према наставницима". Резултати су приказани у грасикону бр.2 и табели бр.5.



Графикон бр.2.

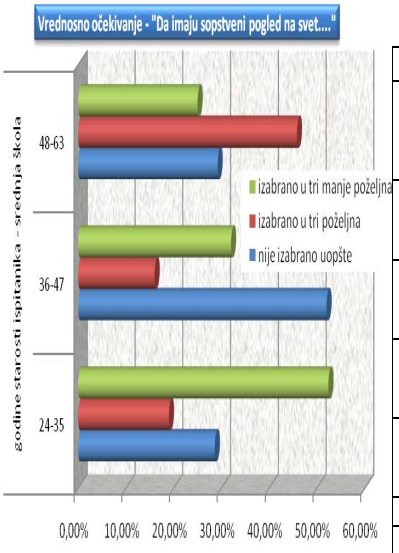
Вредносно очекивање - "Да буду послусни према наставницима"		године старости испитаника			
		24-35	36-47	48-63	Укупно
није изабрано уопште	ф	13	14	8	35
	ф%	61,9 %	56,0 %	33,3 %	50,0 %
изабрано у 3 пожељна	ф	2	0	0	2
	ф%	9,5%	0,0%	0,0%	2,9%
изабрано у 3 мање пожељна	ф	6	11	16	33
	ф%	28,6 %	44,0 %	66,7 %	47,1 %
Укупно	ф	21	25	24	70
	ф%	100, 0%	100, 0%	100, 0%	100, 0%
χ^2	10.305				
степени слободе	4				
п	0.036				

Табела бр. 5. Године старости наставника и вредносно очекивање
- да ученици буду послушни према наставницима.

Интересантно је да послушност највише преферирају најмлађи наставници у гимназији, а да најстарији наставници највише бирају послушност у групи мање пожљних вредности. Поставља се питање како се могу тумачити ови резултати? Једно од могућих објашњења је опште позната ствар да су обично наставници пред пензијом попустљивији према ученицима, док су млађи наставници склонији ауторитарности. Ипак, нама је потребно адекватније објашњење, које, свакако, може бити повезано са проблемом неадекватног

педагошко-психолошког образовања наставника. Млади наставници долазе са факултета без адекватног методичког образовања, са недовољно практичног рада, па вероватно због тога лако посежу за ауторитарношћу.

Такође смо занимљиве резултате добили код вреносног опредељења да ученици имају сопствени поглед на свет. Резултати су приказани у графикону бр. 3 и табели бр.6.



Графикон бр.3.

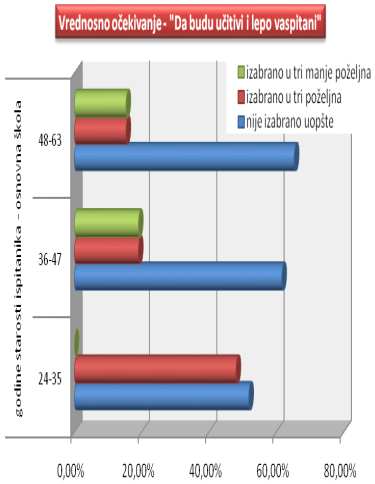
наставници гимназије					
Вредносно очекивање - "Да имају сопствени поглед на свет, да се ослањају на сопствена убеђења"		године старости испитаника			
		24-35	36-47	48-63	Укупно
није изабрано уопште	ф	6	13	7	26
	ф%	28,6 %	52,0 %	29,2 %	37,1%
изабрано у 3 пожељна	ф	4	4	11	19
	ф%	19,0 %	16,0 %	45,8 %	27,1%
изабрано у 3 мање пожељна	ф	11	8	6	25
	ф%	52,4 %	32,0 %	25,0 %	35,7%
Укупно	ф	21	25	24	70
	ф%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
χ^2	9.553				
степени слободе	4				
п	0.049				

Табела бр. 6. Године старости и вредносно очек. – да ученици имају сопствени поглед на свет

И овде смо добили веома интересантне резултате који указују на постојање статистичку значајност у избору млађих и старијих наставника. Најстарији наставници бирају међу три пожељне вредности очекивање да ученици имају сопствени поглед на свет и да се ослањају на сопствена уверења. Када је у питању избор ове вредности у групи мање пожељних вредности, онда су најмлађи наставници на првом месту, јер верују да ученици не треба да имају сопствени поглед на свет и сопствена убеђења. Опет се поставља питање како разумети оваква опредељења? Како то да они који су млађи немају разумевања за младе? Чини се да опет долазимо до проблема који смо претходно идетификовали: неадекватно педагошко-психолошко

образовање младих наставника. Проблем који је могуће решити на адекватан начин уколико је идентификован на адекватан начин.

Добили смо још једну занимљиву корелацију између година старости и радног стажа наставника у основној школи. Наши резултати су показали да постоје статистички значајне разлике у преференцијама наставника у односу на године старости и вредносно очекивање „да ученици буду учтиви и лепо васпитани''. Резултати су приказани на графикону бр.4 и у табели бр.7.



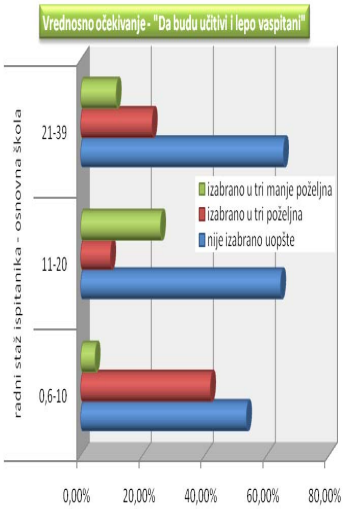
Графикон бр.4.

Наставници из основне школе					
„Да су учтиви и лепо васпитани		године старости испитаника			
		24-35	36-47	48-63	Укупно
није изабрано уопште	ф	14	29	17	60
	ф%	51,9%	61,7%	65,4%	60,0%
изабрано у 3 пожељна	ф	13	9	5	27
	ф%	48,1%	19,1%	19,2%	27,0%
изабрано у 3 мање пожељна	ф	0	9	4	13
	ф%	0,0%	19,1%	15,4%	13,0%
Укупно	ф	27	47	26	100
	ф%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
χ^2	11.564				
степени слободе	4				
п	0.021				

Табела бр.7 Године старости наставника и вредносно очекивање - да ученици буду учтиви и лепо васпитани.

И овде смо добили резултате који показују да је најмлађим наставницима важније да ученици буду учтиви и лепо васпитани него ли њиховим старијим колегама.

Када је у питању радни стаж наставника, резултати су приказани на графикону бр. 5 и у табели бр. 8.



Графикон бр.5

Испитаници из основне школе					
Вредносно очекивање - "Да буду учтиви и лепо васпитани"		радни стаж испитаника			
		0,6-10	11-20	21-39	Укупно
није изабрано уопште	ф	23	20	17	60
	ф%	53,5%	64,5%	65,4%	60,0%
изабрано у 3 пожељна	ф	18	3	6	27
	ф%	41,9%	9,7%	23,1%	27,0%
изабрано у 3 мање пожељна	ф	2	8	3	13
	ф%	4,7%	25,8%	11,5%	13,0%
Укупно	ф	43	31	26	100
	ф%	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0 %
χ^2	13.905				
степени слободе	4				
п	0.008				

Табела бр. 8. Радни стаж наставника и вредносна очекивања

Као што се може видети и претпоставити и овде наставници са најмање радног стажа највише преферирају учтивост и лепо васпитање и склоност ка конформизму.

5. Закључна разматрања

На крају, може се констатовати да у вредносним опредељењима наставника доминирају аутономне вредносне оријентације, али је неопходно напоменути да је присутна тенданција ка конформизму, код извесног броја наставника. Занимљиво је да је та тенденција присутнија код млађих наставника. Резултати су помало зачуђујући и поставља се питање на који начин се могу инерпретирати. Постоји неколико могућих објашњења која смо и поменули, али, свакако, треба констатовати да су млађи наставници одрастали у проблематичном друштвеном контексту и хаосу, у време владавине ауторитарног режима и да сада, упркос свему, имају потребу за конформизмом. Такође ипак треба поменути и могућност да се усмереност наставника ка аутономији појављује услед тенденције ка давању социјално пожељних одговора. Онда би према оваквом сагледавању добијених резултата било могуће констатовати да су млађи наставници били искренији од својих старијих колега.

Можемо ипак да констатујемо да постоје различити разлози и различита објашњења проблема, али да је могуће јединствено ре-

шење овог проблема, а оно би се састојало у адекватном педагошко-психолошком образовању наставника. Вредности представљају мотивациони костур понашања наставника, па уколико желимо да унесемо некакве промене у односима између ученика и наставника, онда свакако треба да кренемо од суштине проблема и помогнемо наставницима у освешћивању њихових вредносних опредељења, јер она имплицитно одређују и циљеве њиховог педагошког рада.

У сваком случају, без обзира са ког становишта сагледавали ове резултате, крајњи исход је потреба за адекватнијим педагошко-психолошким образовањем наставника, да бисмо могли да пројектујемо некакву школу будућности. Тенденција ка савремености подразумева аутономно вредносно опредељивање наставника и из следећих разлога:

- Наставници са конформистичким вредносним оријентацијама нису у стању да у разреду створе атмосферу сарадње и равноправности јер имају изражену тенденцију да свој ауторитет занивају на ауторитарности односно страхопоштовању.
- Наставници који преферирају конформизам нису у стању да подстичу и развијају критичко мишљење ученика, јер су и сами склони да некритички прихватају мишљење ауторитета.
- Наставници који су конформистички оријентисани нису у могућности да подстичу и развијају креативну продукцију својих ученика, јер им недостаје флексибилност у приступу наставним садржајима, што се испољава кроз један ригидан однос према свим сегментима васпитно-образовног рада.
- Присуство различитих вредносних система код наставника може врло негативно да се одрази на развој ученика, јер наставници играју значајну улогу у формирању система вредности код својих ученика. Наставници треба да усагласе своје вредносне оријентације, да би подстицали самостални развој ученика, јер сукоб вредности наставника може бити извор изгубљености и несигурности за ученике. Школа је дужна да подстиче формирање јединственог система вредности заснованог на аутономији.
- Живот у једној хетерогеној култури, каква је наша, нуди различите могућности избора. Школа не може, чак и да жели, да научи ученике шта треба да бирају, јер је будућност, са овако убрзаним научним и технолошким развојем, прилично неизвесна. Школа би могла да им помогне, да их научи, да праве мудре

изборе, под условом да су и сами наставници осетили значај могућности избора.

Такође треба имати у виду да би наша представа о вредносним оријентацијама наставника била много потпунија да су у истраживање били укључени и сами ученици који би процењивали захтеве наставника у односу на њихово понашање, што ће, свакако, бити један од задатака наших даљих истраживања.

Литература

1. Arcus, M.E., LeRoi B. Daniels (1993) Values and Family Life Education U: *Handbook of Family Life Education* Volume 1, Sage Publications London.
2. Хавелка, Н. (2000) *Ученик и наставник у образовном процесу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Ђорђевић Б. Ђорђевић Ј. (1988), *Ученици о својствима наставника*, ИПИ, Београд
4. Kohn, M.L., (1977), *Class and Conformity a study in values* (2.ed.), The University of Chicago Press.
5. Квашчев, Р. (1977) *Развијање критичког мишљења код ученика* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
6. Макаревич, М.А., (1995.), Вредности моралне У: *Енциклопедијски социолошки речник*, Руска Академија Наука, Москва.
7. Маслов, Х.А., (1988), „Психолошке чињенице и теорија вредности", *Педагошка стварност* бр.7-8, Нови Сад.
8. Матејевић, М. (2007), *Вредносне оријентације и васпитни стил ученика*, Филозофски факултет, Ниш
9. Матејевић, М. ,,Вредносне оријентације наставника”, (2008.), *Иновације у настави бр. 2*. Београд,
10. Стојаков, С. (1992) Послушност и слобода као две антиподне вредности у васпитању, *Педагошка стварност*, бр. 1-2 Нови Сад

PhD Marina Matejević, associate professor
Faculty of Philosophy
Niš

MODERN SCHOOL AND TEACHERS' DIRECTION TOWARDS AUTONOMY

Resume: The study considers the problem of the assessing commitments of teachers and their significance for the proper functioning of the contemporary school. Whether the teachers will require obedience from their students above all, or they would rather be directed towards the encouragement of their own creative skills depends on their orientations, as well as on their direction towards either the autonomy or conformism. The orientations represent the motivational frame of a person's behaviour, which, as well, explains their significance for teacher’s

behaviour and attitudes. A contemporary school promotes creativity as the ultimate goal of the educational process. We have the opinion that teachers, who are creative themselves, can contribute to the realization of this aim, and who, in the same time prefer autonomy in their assessment choices. This research was organized in order to establish orientations of a teacher on the dimension of autonomy – conformism and their connections with the socio-demographical factors. The subjects of research were the teachers of primary and high school. Kohn's scale of the assessment orientation was used as an instrument during the research (Kohn', 1977). The results of the research have shown that in the assessment choice of teachers dominate autonomous assessment orientations, although we can observe a slight, yet significant tendency to conformism. The obtained results indicate to the necessity of education of teachers in the direction of becoming aware in relation to the understanding of consequences which the leaning towards the conformism produces.
Key words: Conformist assessment orientation/Autonomous assessment orientation/ Teacher/ Contemporary school.

Проф. др Ратко Пејић
Ваљево

Научни рад
UDK 371.13

ПЕРМАНЕНТНО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ КАДРОВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

" Прави наставник није никада доучен. То је срећа и невоља нашег позива. Наставниково знање захтева стално прилагођавање напретку које наука врши све већом брзином. "

Макс Реснер

Апстракт: *С обзиром на то да нема ефикасног и квалитетног рада стручних кадрова у настави, ни сада ни у будућности, без перманентног професионалног образовања и усавршавања, циљ овог рада усмерен је на то да се укаже да наставнички факултети, осим формалног образовања и оспособљавања, дужну пажњу треба да посвете и перманентном неформалном образовању и усавршавању стручних кадрова упослених у средњим школама. Неформално професионално образовање и усавршавање могуће је остварити кроз различите моделе - облике. Један од модела је и допунско перманентно образовање и усавршавање. Перманентно образовање и усавршавање кадрова у настави у складу је са светски прихваћеном и афирмисаном концепцијом доживотног образовања, учења и усавршавања, што доприноси и остварењу концепције " друштва које учи ".*

Утврђени резултати истраживања на основу процена 290 испитаника, тј. стручних кадрова упослених у средњој школи, указали су на потребу и висок ниво заинтересованости за организовање и извођење перманентног - допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима. И високи нивои исказаних образовних потреба испитаника - за стицањем савремених знања и умења, такође, су значајни показатељи неопходности организовања и извођења допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима.

Кључне речи*: стручни кадрови, перманентно - допунско образовање и усавршавање, потребе стицања знања и умења.*

1. Увод

Проучавање и указивање на проблем и значај перманентног образовања и учења одраслих чини се због тога што се у данашње време, а то ће још више доћи до изражаја и у будућности, образовање као детерминанта савременог развоја сматра најзначајнијим чиниоцем

опстанка, развоја и напретка модерних друштава. Више него било када пре, образовање је постало и значајан чинилац развоја способности, склоности и креативности сваког појединца да иде напред, да успе у животу и раду, и да утиче на квалитет живљења и рада.

И динамичне, економске и социјалне промене, убрзана транзиција друштва у "друштво које учи, тј. друштво знања", те убрзан развој науке, технике и технологије у свим сферама живљења и рада, па и у подручју образовно-васпитне делатности, намећу потребу за перманентним образовањем и учењем сваког човека. Стога се све интензивније расправља и о перманентном образовању и усавршавању стручних кадрова у настави у циљу осавремењавања знања, умења и вештина. И то не без разлога, јер су стручни кадрови у настави одувек имали, и даље имају значајан утицај и кључну улогу у унапређивању људских потенцијала и формирању будућих генерација. И ефикасност и квалитет извођења наставног и ваннаставног рада у школама, и сада и у будућности, условљени су и зависни, не само од оствареног квалитета стеченог образовања и оспособљавања у време обавезног школовања, већ, у значајној мери, и од обезбеђених услова и квалитета реализације перманентног професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова у настави.

Појам *перманентно образовање* у државама света се различито тумачи и схвата. Тако се у енглеском говорном подручју користи термин *континуирано образовање* (continuing education) и најчешће се односи на трајно професионално образовање одраслих, док га Французи користе као *education permanente* у значењу доживотног и повратног образовања (education recurrente) (Pastuović, prema Maravić, 2003). Иако се наведени термини углавном схватају и користе као синоними, у литератури се указује и на различита схватања термина целоживотног и доживотног образовања. Разлика, између целоживотног образовања (lifelong education) и доживотног-трајног образовања (continung education), како истиче J. Маравић, је у томе што се целоживотна едукација односи на образовање током целог живота, а доживотно, трајно или стално образовање се односи на образовање након стеченог формалног-обавезног образовања, па до краја радног-животног века (J. Maravić, 2003).

Ш. Алибабић и К. Овесни истичу да се доживотно образовање наставника састоји из две фазе. То су припремање за наставнички позив (школовање и иницијално образовање) и стручно усавршавање, с тим што је прва фаза, тј. фаза припремања, али само прва у појавном смислу, интензивнија и краћа, а фаза стручног усаврша-

вања дуга је колико и радни век (Алибабић, и Овесни, 2005: 16). Међутим, с обзиром на различитости и поистовећивање схватања појма целоживотног, доживотног, континуираног и перманентног образовања и усавршавања, у току даљег експлицирања садржаја користиће се појам перманентно-континуирано професионално образовање и усавршавање стручних кадрова у школи, јер је оно основ професионалног развоја и услов је одрживог професионализма сваког правог професионалца, па и наставника (Алибабић, и Овесни, 2005: 17).

Идеја перманентног образовања и усавршавања прошла је кроз различите развојне фазе. Првобитна идеја о овом појму јавља се у Индији и веже се за име филозофа Мануа. Циљ идеје овог филозофа био је мање усмерен на стицање знања, а више на изграђивање човекове самобитности. Касније се та идеја, иако не под овим именом, веже и за име кинеског филозофа Конфучија. Он ствара концепцију друштвеног напретка и веже је за усавршавање људи. Идеал је "честит човек", довољно "одговоран како би сам себе могао да усавршава ", пошто првобитно "упозна самога себе". Ова идеја се задржавала и у умовима великих филозофа (Сократа, Платона, Аристотела, Сенеке и др.), а у каснијем периоду и социјалиста утописта (Томаса Мора, Томаза Кампанеле, Роберта Овена, Сен Симона, Шарла Фуријеа и др.). Посебну заслугу за прерастање првонастале идеје у друштвено схватање перманентног образовања имао је познати чешки педагошки и андрагошки мислилац Јан Амос Коменски. Он је то изражавао теоријски образложеним захтевом - "све људе, помоћу свега, поучавати у свему". У каснијем периоду развоја људске цивилизације, указује се на више фаза које су усмерене на стварање услова за претварање идеја перманентног образовања у научну концепцију и реализацију процеса (Филиповић, 2004; 20).

Перманентно образовање по својој језичкој основи, као истиче Д. Филиповић, означава процес који се не завршава са завршетком обавезног школовања, већ траје током читавог живота. У том смислу, оно се јавља као најшира концепција образовања, пружајући једнакост образовних шанси како младима тако и радној популацији (Филиповић, 2004:23). И перманентно образовање и усавршавање стручних кадрова упослених у настави, такође, означава процес који траје од почетка па све до краја њиховог професионалног рада у настави у циљу усавршавања професионалних компетенција и остваривања рационалнијег и квалитетнијег наставног и ваннаставног рада.

Форме перманентног професионалног образовања и усавршавања на које се указује у андрагошкој литератури могу се поделити у две групе. Прву групу чине они облици који не воде до диплома, и они се углавном означавају као неформални облици, док у другу групу спадају они облици који воде до диплома и академских степена, а то су: основне и постдипломске студије, које се остварују на различитим матичним и наставничким факултетима кроз формално образовање и оспособљавање. Оваква подела по Д. Савићевићу је условна, јер један модел може прелазити у други, али је са андрагошког становишта међу њима могуће успоставити разлику, тако да и облици неформалног образовања могу водити до сертификата - диплома, али не могу водити до вишег академског степена (Савићевић, 2000: 239).

Стога је и неприхватљив став да се перманентно неформално образовање и усавршавање кадрова у настави не треба да одвија на матичним, тј. наставничким факултетима, већ само у школама. Напротив, перманентно неформално образовање и усавршавање стручних кадрова у настави је дугорачан процес у току кога се кроз учење, практичан рад и истраживачке активности допуњују знања и умења и развијају вештине и способности, у чему значајну улогу мора да имају и матични, и то превасходно наставнички, факултети. Истицање термина матични факултети условљено је тиме што у реализацији многих програмских области-садржаја, посебно у средњим школама, учествује знатан број стручних кадрова, који се нису стручно припремали и оспособљавали на наставничким, већ на другим матичним факултетима, као што су: машински, правни, електротехнички, медицински, пољопривредни, економски, ветеринарски и други.

Међутим, то никако не значи да и сама школа унутаршколског професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова не треба на томе да се ангажује. Напротив, обавеза сваке школе у сфери перманентног професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова је веома значајна, мада је то до сада у неким школским срединама било недовољно, неефикасно и неквалитетно остваривано. Иначе, кроз унутаршколско перманентно образовање и усавршавање стручних кадрова, свака средња школа мора да обезбеди стално професионално образовање, оспособљавање и усавршавање, као и услове за самообразовање, у циљу освежавања и употпуњавања стечених знања и умења и стицања нових савремених допунских и додатних знања, умења и вештина неопходних за оства-

ривање рационалнијег и квалитетнијег наставног и ваннаставног рада. Зато је перманентно професионално образовање и усавршавање стручних кадрова у настави, у циљу иновирања њихових стручно-предметних, педагошких, психолошких, андрагошких и дидактичко-методичких знања и умења, неминовност која се у раду школа не може и не сме занемаривати.

Разлози организовања и извођења перманентног професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у средњим школама су бројни и разноврсни. Један од разлога је и тај што се у нашој држави, и не само у нашој, будући стручни кадрови за рад у настави, углавном, још увек школују као академски специјалисти - стручњаци у одређеном броју академских дисциплина уже струке, док се њихово оспособљавање за бројне и разноврсне улоге и задатке које мора да остварују у настави у раду са ученицима још увек занемарују. И доминантно теоријско образовање у односу на практично оспособљавање у време обавезног школовања, убрзано застаревање усвојених и стечених знања и умења, дуготрајно чекање на запослење, упошљавање изван струке на краће или дуже време, експанзија савремених сазнања у подручју образовно-васпитне делатности, неки су од битних чиниоца који указују да усвојена и стечена знања, умења и вештине у време обавезног образовања и оспособљавања педагошких кадрова на наставничким и стручних кадрова на другим стручним факултетима који су укључени у наставни процес, нису и не могу бити сигуран ослонац и гаранција за ефикасно и квалитетно извођење наставног и ваннаставног рада са младима и одраслима. Стога се образовање, оспособљавање, усавршавање и самообразовање стручних кадрова у настави након стицања дипломе мора наставити и перманентно одвијати у циљу освежавања и обнављања постојећих, и, превасходно, ради стицања нових - савремених допунских и додатних знања, умења и вештина.

Неопходност перманентног професионалног образовања и усавршавања кадрова у средњој школи детерминишу и савремене образовно-васпитне потребе ученика које треба задовољити кроз веома комплексан, специфичан и одговоран наставни и ваннаставни рад. Наиме, кроз наставни и ваннаставни рад стручни кадрови у настави средње школе су у обавези да реализују сложене програмске садржаје, а многи од њих и програмске садржаје из више наставних предмета-области, кроз обавезну, изборну, факултативну, допунску и додатну наставу. Они су, такође, у обавези да сарађују и раде са ученицима, да доприносе њиховом психо-физичком развоју, да

решавају многобројне и сложене тешкоће и проблеме, да реализују ваннаставне и слободне активности ученика и друго. Кадрови у настави средње школе морају да обезбеде младима што квалитетнија знања и умења и да утичу на развој њихове свести и вредносних оријентација, изграђивање позитивних ставова, уверења и осећања одговорности. Дакле, мора се имати у виду да се "школа суочава са учеником као физичким бићем и са његовим интелектуалним и емоционалним развојем, етичким вредностима и социјалним прилагођавањем. Улоге школе у сусрету са овим потребама је да ученицима даје суштину знања и разумевања, да развије спретности и компетенције, као и одређена интересовања, идеале, истраживачки дух, радозналост, флексибилност и одговорност, као и васпитање за живот у плуралистичком друштву што подразумева и толеранцију према различитим погледима, идејама и схватањима " (Ђорђевић, 1997:37).

Стручни кадрови у настави средње школе морају да остварују сарадњу и да пружају помоћ и родитељима у решавању многих и разноврсних проблема, као и да раде на њиховом педагошком, психолошком, здравственом, еколошком и другом образовању и оспособљавању. Неки од стручних кадрова у настави обављају и друге активности у школи као, на пример, менторство, учешће у реализацији професионалног образовања и усавршавања других, рад у истраживачким тимовима и сл. Обавезни су да сарађују и са друштвеном средином, предузећима и другим установама, а у неким урбаним срединама да буду и аниматори културног и спортског живота и рада.

Неадекватно, на појединим стручним факултетима и никакво педагошко, психолошко, андрагошко, дидактичко и методичко образовање и оспособљавање, такође је један од кључних разлога, а који упућује на неопходност перманентног образовања и усавршавања стручних кадрова у средњој школи. Јер, познато је да се ове научне области на многим факултетима који припремају стручни кадар, па, чак, и на појединим наставничким, веома мало, или скоро никако, не изучавају, иако се стручни кадрови које они школују запошљавају у основним и, још више, у средњим школама. Истина, они су били у обавези да полажу, а многи су и полагали, педагошко-психолошку групу предмета кроз стицање сертификата о положеном стручном испиту, како би стекли формално право да предају свој предмет у средњим школама. Међутим, ти испити су се сводили, и даље се своде (примедба аутора) на формалност да су и сами кандидати који

су полагали испите из ових научних области често били збуњени тиме шта су то полагали, а, још више, како су успели све то положити (Сузић, 2005: 28). Добро је што поједини стручни кадрови и сами схватају да то није довољно за ефикасан и квалитетан рад са ученицима. Зато се педагошком, психолошком, андрагошком, дидактичком и методичком образовању и оспособљавању садашњих и будућих стручних кадрова за рад у настави не може формалистички приступати, већ научно и студијски, како би се адекватно припремили и били у стању да стално раде на унапређивању и модернизацији образовно - васпитног процеса у средњим школама. Али, то никако не значи да академско стручно-предметно образовање и оспособљавање, у односу на педагошко-психолошко и дидактичко – методичко, треба запостављати и игнорисати. Напротив, потребно је и једно и друго, па је и перманентно професионално образовање и усавршавање обавеза свих.

Потреба за перманентним извођењем професионалног образовања и усавршавања кадрова у настави средње школе из наведених научних области, условљена је и обављањем веома комплексног и одговорног наставног рада, са мноштвом глобалних и специфичних улога. Бројне специфичне улоге стручних кадрова у настави, по Н. Хавелки, могу се сврстати у две доминантне улоге: улогу наставника у настави и улогу наставника у школи. Специфичне улоге наставника у настави вежу се у односу на наставни програм: *наставник као планер и организатор*; у односу на облике и методе рада у настави: *наставник као пројектант наставног амбијента, методичар, иноватор и мотиватор;* у односу на ученике као појединце: *наставник као ослонац, ментор, агенс развоја личности ученика и оцењивач*; у односу на одељење као групу: *наставник као руководилац, тренер, модел, арбитар и симбол одељења*; у односу на родитеље: *наставник као сарадник-партнер, саветник породице*. Улога наставника у школи обухвата рад у стручним органима школе: *наставничко веће, разредна већа, стручни активи,* као и учешће *у социјално-културним програмима школе - друштвени активизам наставника, рад у стручним или професионалним организацијама - сталешки активизам наставника* (Хавелка, 2000). Дакле, стручни кадрови у настави остварују мноштво улога, али квалитет њиховог остваривања превасходно зависи од стечених стручних, методичких, педагошких и психолошких знања и умења, личних особина, перманентног професионалног образовања и усавршавања, као и од спремности и мотивиса-

ности стручних кадрова за континуирано унапређивање свога рада у школи.

Перманентно образовање и усавршавање наставника може да се реализује кроз бројна и разноврсна организациона решења, а нека од њих су: предавања, циклуси предавања, тематске дискусије, консултације, студијска путовања, семинари, курсеви, радионице, тренинзи, зимске и летње школе, саветовања, варијанте мултимедијског образовања и усавршавања, пројекти самообразовања и др. Ту је, свакако, и веома перспективан облик - учење на даљину. Овај облик рада актуелан је не само за формално образовање и оспособљавање будућих стручних кадрова за рад у настави, већ он има значајну предност и улогу и за остваривање перманентног професионалног образовања и усавршавања педагошких кадрова који се налазе у процесу рада. Истина, овај модел у нашем систему професионалног образовања, оспособљавања и усавршавања кадрова у настави још увек је у запећку, иако се у неким развијенијим земљама света већ одавно и увелико примењује.

Сви наведени облици перманентног професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова средње школе могу да се реализују унутар школе и изван школе. А уколико се организују изван школе, онда би оно морало да се реализује на високошколским образовним институцијама - наставничким факултетима, а не на излетиштима - хотелима у којима недостају адекватни, а у појединим местима ни минимални услови за ефикасно и квалитетно професионално образовање и усавршавање. Осим наведених облика, унутар школе, као и на наставничким факултетима, постоје и друге могућности за избор и примену разноврсних организационих решења професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова у средњим школама. За стручне кадрове у настави су се посебно показали вредним и корисним реализација и праћење огледних, угледних, тимских, компаративних, демонстрационих и других часова. Они омогућавају размену искуства са другим колегама који предају исте или сличне, па чак и различите, предмете, како да раде са ученицима у школи, али и на унапређивању сопственог наставног рада са ученицима и сл. На тај начин се могу разменити и искуства око увођења иновација у наставни рад, примена поступака у оцењивању ученика, примена облика сарадње са родитељима и мноштво других активности које се одвијају у школи, а у интересу су ученика и стручних кадрова у настави.

Незаобилазан облик перманентног образовања и усавршавања стручних кадрова у средњој школи је и самообразовање. Оно има значајну функцију у општем, као и у комплексном професионалном образовању и усавршавању стручних кадрова у настави. Иначе, појам самообразовање подразумева свесно, намерно и вољно настојање и укључивање стручних кадрова у настави у изабране програме образовања и усавршавања, како би самостално, или уз извесну помоћ, подстицање и усмеравање од стране стручњака, тј школских педагога, и на друге начине - путем литературе, савремених технолошких средстава (рачунара и интернета), стекли неопходна знања, умења, вештине и способности. То је, у ствари, такав вид учења у коме доминира самоактивност наставника, а резултат тог процеса су промене личности, развој знања, умења, вештина и способности... (Ољача, 2001:116). За реализацију овог модела професионалног образовања и усавршавања неопходна је самоинцијативност, самодисциплина и самоодговорност свих оних који се укључују у процес самообразовања.

Један од модела неформалног перманентног образовања и усавршавања стручних кадрова у школама, а који је и предмет проучавања у овом раду, је и перманентно допунско образовање и усавршавање. *Под допунским перманентним образовањем, оспособљавањем и усавршавањем кадрова у настави, подразумева се допуњавање, употпуњавање и стицање нових савремених знања, умења, вештина.* Задатак му је да стручни кадрови упослени у средњој школи пропуштена знања и умења у току обавезног образовања надокнаде, да поседована знања и умења која су већ на неки начин застарела или у наставном процесу неупотребљива употпуне савременим знањима и умењима и да стичу нова савремена знања и умења која су производ убрзаног развоја науке, технике, технологије, евидентне глобализације, а у нашој и неким другим земљама света, и продукт транзиције кроз коју друштво, па и сваки њен појединац пролази. Дакле, оно треба да буде у функцији општеобразовног, стручно-уметничног и стручно-апликативног образовања, оспособљавања и усавршавања стручних кадрова у средњој школи.

2. Методолошки аспект истраживања

2.1. Предмет, циљ и задаци истраживања

Перманентно професионално образовање и усавршавање стручних кадрова у нашој земљи се реализује, иако несистематично, кроз избор и примену различитих организационих облика - модела. Међутим, постоји стална тенденција системског решавања овог проблема кроз законска утемељења и преко формирања институција и органа који су задужени за систематско перманентно професионално образовање и усавршавање стручних кадрова у школама. Осим Министарства просвете, реализатори професионалног образовања и усавршавања су и стручна удружења, савези и друштва, понеке невладине организације и др. Свакако, и школе су веома битан чинилац континуираног професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова у настави. Као организатори и извођачи овог вида образовања и усавршавања појављивали су се, и даље се појављују, и наставнички факултети, али не на оном нивоу како би то требало да буде, иако су они за то најпозванији и најоспособљенији, имајући у виду и неопходне услове, као што су: простор, опрема, научно - стручни кадар и друго.

Управо предмет овог истраживања јесте перманентно неформално професионално образовање и усавршавање стручних кадрова средње школе у циљу стицања савремених знања и умења неопходних за ефикаснији и квалитетнији наставни и ваннаставни рад са ученицима, а што се може остварити и кроз форму допунског професионалног образовања и усавршавања на наставничким факултетима.

Циљ истраживања био је утврђивање потреба и интереса стручних кадрова у средњим школама за организовањем допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима, као и утврђивање образовних потреба стручних кадрова у средњој школи за стицањем савремених знања, умења и вештина из наставних и ваннаставних области-подручја.

Задаци истраживања су:

1. утврђивање ставова и нивоа заинтересованости стручних кадрова средње школе за организовање и извођење перманентног допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима, и

2. утврђивање нивоа образовних потреба-интересовања испитаника - стручних кадрова средње школе за стицање савремених знања, умења и вештина из различитих наставних и ваннаставних области-подручја.

2.2. Хипотеза истраживања:

Основна хипотеза од које се пошло у истраживању је да ће испитаници-стручни кадрови средње школе, исказати високу заинтересованост за организовање и извођење допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима, као и на висок ниво потреба и интереса за стицање допунских савремених знања, умења и вештина из различитих области - подручја наставног и ваннаставног рада.

Посебне радне хипотезе истраживању су:

1. Очекује се да већина испитаника-стручних кадрова средње школе искаже висок ниво заинтересованости за допунско образовање и усавршавање на наставничком факултету.
2. Очекује се да ће испитаници-стручни кадрови средње школе, такође, исказати висок, али и различит, ниво потреба и интересовања за стицање допунских савремених знања и умења из области наставног и ваннаставног рада.

2.3. Методе, технике и инструменти истраживања

Полазећи од предмета, циља и задатака, за проверу постављене основне и радних хипотеза примењена је дескриптивна - емпиријско-неексперименталне метода. Коришћена је и техника студијске анализе релевантне научне и стручне литературе и техника процењивања скалирањем.

Студијском анализом релевантне научне и стручне литературе проучени су садржаји педагошке, андрагошке, психолошке и методичке литературе, и студије посвећене реформи образовања и професионалног развоја и усавршавања стручних кадрова у настави.

Техника скалирања користила се у процењивању интензитета варијабли релевантних са аспекта постављеног циља и задатака истраживања.

Техника скалирања остварена је применом вишесеријског истраживачког инструмента названог "ВНП–серија" по томе што су у истраживању учествовали испитаници (васпитачи предшколских установа, наставници и професори основних и средњих школа) који се налазе у процесу рада.

Применом технике скалирања испитаници (стручни кадрови средње школе) су самостално, заокруживањем одговарајућег броја на скали процене (*0 – не, никако; 1 - незнатно; 2 – да, знатно; и 3 – да, изразито*), процењивали нивое своје заинтересованости за организовање и извођење допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима.

На исти начин су процењивани и нивои заинтересованости испитаника за стицање нових савремених знања, умења и вештина која се могу остварити и кроз перманентно допунско професионално образовање и усавршавање на наставничким факултетима.

2.4. Узорак истраживања

За овај истраживачки рад иницијално и финално су обрађени резултати 290 испитаника-стручних кадрова који образовно-васпитни рад реализују у средњим школама на подручју колубарског и мачванског округа Р. Србије. Један мањи број испитаника је из источног дела Републике Српске. Узорак има карактеристике пригодног, а на одређен начин и стратификованог узорка. Но, због начина одабира и величине узорка, могућности генерализације су ограничене, али за даља истраживања, наставну праксу, школе и стручне кадрове у њима, утврђени резултати, свакако, могу бити од значајне користи.

2.5. Статистичка обрада података

У функцији поузданије и прецизније интерпретације података и чињеница, добијени подаци обрађени су квантитативно и изражени су кроз ранг позицију (Р П), фреквенције (Ф) и проценте (%), индексне нивое (ИНД) и перцентилни ранг (П Р). Израчунавање и индексних нивоа (ИНД) и перцентилног ранга (П Р) обављено је на следећи начин:

а) Индексни нивои: $\mathrm{IND} = \frac{TK(33{,}33)}{N}$ при чему је: ТК (33, 33) - збир процената помножен са константном вредношћу 33,33, а Н је број испитаника. Значајност разлика у поређењу аналитичко-синтетичких процена, са различитих аспеката учествовања испитаника, разликујемо као: незнатно до индекса 33,33; значајно преко 33,33 до 66,66 и веома значајно преко индекса 66,66 – 100 (99,99).

б) Перцентилни ранг: $\mathrm{PR} = 100 \cdot \frac{100 \cdot \mathrm{R} - 50}{\mathrm{N}}$, при чему је Р=оригинални ранг или положај у низу, а Н величина узорка (Garet, 1962: 71).

3. Резултати истраживања и интерпретација

Подаци добијени скалом процене, на основу примене вишесеријског истраживачог инструмента, анализирани су према постављеном циљу и задацима истраживања.

3.1. Заинтересованост кадрова у настави за допунско професионално образовање и усавршавање на наставничким факултетима

У досадашњој наставној пракси (сада више не) стручни кадрови у настави су након завршеног обавезног образовања и оспособљавања и стечене дипломе могли да стекну статус стално запосленог. Статус стално запосленог у некој од образовно-васпитних установа био је и гаранција опстанка на послу, независно од тога да ли су се или не укључивали у организоване и оствариване форме неопходног професионалног образовања и усавршавања. Но, без обзира на тај статус, већина стручних кадрова средње школе се активно укључивала, а и даље то чини, кад год им је омогућено, у различите организационе облике образовања и усавршавања. Међутим, нису ретки ни они стручни кадрови у настави који ту обавезу занемарују, па, чак, и потпуно игноришу, сматрајући да су се адекватно припремили и на потребном нивоу усвојили неопходна знања, умења и вештине у време обавезног школовања и да су им она довољна за успешан професионални рад. Тако је један број стручних кадрова у настави остајао, а и даље остаје, изван програма намењених професионалном образовању и усавршавању у циљу остваривања мо-

дернијег и квалитетнијег образовно-васпитног рада, као и других радних активности са ученицима и родитељима.

Ипак, убрзан развој науке, технике и технологије и савремена научно-стручна сазнања из различитих области неопходних сваком наставнику (опште-образовне, уже-стручне, стручно-апликативне), увећани захтеви за извођењем што квалитетније наставе и других активности са ученицима, сталне потребе остваривања ефикасније и квалитетније сарадње са родитељима и друштвеном средином, и знатно јаснија и обавезујућа законска акта, намећу потребу и врше утицај на све стручне кадрове у наставном процесу да се континуирано укључују и активно учествују у организованим облицима професионалног образовања и усавршавања. То се односи и на све субјекте, који су у обавези да правовремено припремају, организују, изводе и вреднују исходе професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у средњој школи.

Обавезу остваривања сарадње са средњим школама и другим одговорним субјектима, као и активно укључивање у припремање, организовање и извођење перманентног професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у настави, имају и матични- наставнички факултети. Стога се и пошло од става да је, не само оправдано, већ и неопходно, због улоге и значаја који имају наставнички факултети, утврдити стварне потребе и интересе стручних кадрова средње школе из процеса рада за укључивање у допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима.

А нивои заинтересованости стручних кадрова у настави средње школе за допунским образовањем и усавршавањем на наставничким факултетима утврђивани су применом вишесеријског истраживачког инструмента "ВНП-серије". Наиме, испитаници су заокруживањем одговарајућег броја на скали процене *(0- не нисам; 1- незнатно; 2 – да, знатно; 3 – да, изразито*) процењивали своју заинтересованост за допунским образовањем и усавршавањем. На питање: да ли су и на ком нивоу заинтересовани за допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима, након иницијалне обраде, одговоре је дало 290 испитаника, тј. стручних кадрова упослених у средњим школама. Утврђени нивои интереса испитаника квантитативно су приказни кроз ранг-позицију (РП) фреквенције (Ф) и проценте (%) - табела 1.

Утврђени резултати указују на значајну потребу и заинтересованост испитаника за организовање и извођење допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима. Обједињени

одговори испитаника који су знатно заинтересовани - 104 (или 35,86%) и оних који су изразито заинтересовани - 53 (или 18,27%), указују да је од 290 испитаника своју високу заинтересованост за извођење допунског образовања и усавршавања на наставничком факултету исказало њих 157 (или 54,13%) - табела 1.

Утврђени резултати указују и на то да није безначајан број и оних испитаника који су исказали незнатан интерес - 69 (или 23,80%), као и оних који уопште нису заинтересовани - 64 (или 22,07%) за организовање допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима. Од 290 испитаника њих 133 (или 45,86%) је незнатно или уопште није заинтересовано за перманентно допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима (табела 1).

Табела 1: З*аинтересованост стручних кадрова за допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима*

РП	**Нивои заинтересованости**	**Испитаници-стручни кадрови средње школе**	
		Ф	**%**
1.	Да, знатно сам заинтересован-а	104	35,86
2.	Незнатно сам заинтересован-а	69	23,79
3.	Да, изразито сам заинтересован-а	53	18,27
4.	Не, нисам заинтересован-а	64	22,07
С В Е Г А		**290**	**100**

Исказана незаинтересованост испитаника за допунско образовање и усавршавање и није неко посебно изненађење. Познато је да се поједини стручни кадрови средње школе ретко или уопште не укључују у процес професионалног образовања и усавршавања, ма када и ма где да се оно организује и изводи. Најчешће се то оправдава тиме да је за извођење наставног рада са ученицима довољна само стечена диплома и положен стручни испит. У наставној пракси није непознато и то да поједини стручни кадрови у настави нису у стању да процењују свој рад, да уочавају предности и недостатке свога рада, а понеки неоправдано себе доживљавају као изванредне стручњаке. Међутим, иако појам "добар - квалитетан наставник" још увек није потпуно и јасно дефинисан, правовремено и квалитетно вредновање и оцењивање остварених исхода образовно-васпитног

рада са ученицима, а што у раду стручних кадрова у настави недостаје, имало би већи утицај на редовније и масовније укључивање педагошких кадрова у процес перманентног професионалног образовања и усавршавања. Иначе, разлози незаинтересованости стручних кадрова у настави за укључивање у систем перманентног образовања и усавршавања су бројни и разноврсни, те би било пожељно утврдити и друге варијабле које могу утицати на то, а то су: године радног стажа (старости), степен стручне спреме, место рада, здравствено стање, породична ситуација, присуство демотивације и дестимулације и друго.

Ипак, без обзира на незаинтересованост појединих испитаника, гледано у целини, утврђени резултати истраживања потврђују прву посебну радну хипотезу, јер је већина испитаника - стручних кадрова средње школе (табела 1), исказала интерес за допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима. Исказани интереси обавезују школе и наставничке факултете да успоставе сарадњу и да се укључе у систем професионалног развоја, образовања и усавршавања стручних кадрова у средњој школи. Осим дошколовавања, специјалистичких и последипломских студија, за којима стручни кадрови у настави, такође, имају потребу, наставнички факултети у сарадњи са школама дужну пажњу треба да посвете и њиховом неформалном образовању и усавршавању. Неформално допунско образовање и усавршавање стручних кадрова у настави, и сада и у будућности, је неминовност коју наставнички факултети и школе не могу игнорисати, већ то морају прихватити као реалну потребу и значајну перспективу образовања, учења и усавршавања педагошких кадрова за савремен начин рада у школама. Кроз допунско образовање и усавршавање стручних кадрова на наставничким факултетима могли би - а зашто не рећи и морали би - да се остварују и обавезни програми њиховог професионалног усавршавања везаних за систем реизбора, тј. добијања лиценци за рад у настави, као и реализацију програма који би имали утицаја на напредовање стручних кадрова у настави стицањем виших наставничких звања.

Да би се стручни кадрови упослени у средњим школама што масовније укључивали, како у систем формалног образовања и оспособљавања (вертикално напредовање), тако и у процес неформалног допунског образовања и усавршавања (хоризонтално напредовање), на матичним - наставничким факултетима неопходно је извршити и што квалитетније организацијске и програмске припреме. Јер, у заблуди су сви они који мисле да ће се педагошки кадрови-практичари

радо, тј. без "присиле" укључивати у образовни процес да слушају поново исте оне програмске садржаје које су већ једном на исти начин и у истом обиму слушали и оцене за то добили у време обавезног школовања. Дакле, без обзира на то да ли је у питању вертикално или хоризонтално напредовање у струци, за свако допунско образовање и усавршавање стручних кадрова у настави на наставничким факултетима ваља обезбедити квалитетан и савремено конципиран наставни план и програм. Он мора уважавати исказане образовне потребе и интересе педагошких кадрова у настави, уз уважавање и њихових раније стечених знања, као и оних знања, умења и вештина стечених у пракси и кроз самоучење. Јер, искуство је велики животни "учитељ" за сваку професију, па и за професију стручних кадрова у настави средње школе. Осим освежавања и допуњавања постојећих знања и умења, савремено конципиран план и програм уз избор и примену савремених техника и поступака, треба да омогући стручним кадровима у настави да превасходно стичу нова савремена знања, умења, вештине и способности, као и да размењују драгоцена искуства стечена унутар професије. А то би им, управо, могли и требало да обезбеде наставнички факултети кроз перманентно допунско професионално образовање, учење и усавршавање.

3.2. Потребе кадрова у настави за стицањем савремених знања и умења кроз допунско професионално образовање и усавршавање

Организовање и извођење допунског професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у настави било би непотпуно ако се за тај модел не би утврдиле и образовне потребе и интереси за стицање нових савремених знања и умења из области-подручја наставног и ваннаставног рада. С обзиром на веома комплексан и сложен образовно-васпитни и ваннаставни рад који реализују стручни кадрови средње школе и потребу сталног стицања нових савремених (опште-образовних, уже-стручних, стручно-апликативних и других) знања и умења у циљу остваривања модернијег и квалитетнијег наставног и ваннаставног рада, утврђивање образовних потреба и интереса ових стручних кадрова је неминовност која се мора уважавати у систему перманентног професионалног образовања и усавршавања.

Утврђивање образовних потреба за професионалним образовањем и усавршавањем стручних кадрова у настави треба заснивати на адекватним методолошким поступцима и начинима. "Ако се потребе за професионалним усавршавањем утврђују на нивоу школе,

што се најчешће и дешава и развијеним INSET системима, менаџмент тим (менаџер са сарадницима) је позван да се бави том процедуром, а неопходно је да за то буде и оспособљен" (Алибабић, и Овесни, 2005: 27). Јер, неприхватљиво је да се професионално образовање и усавршавање стручних кадрова у настави налази само под утицајем појединих академских стручњака који су успели да своје програме "убаце" у Каталог програма професионалног усавршавања, и да у сарадњи са појединим директорима школа "гурају" стручне кадрове у настави да у њима партиципирају. Недопустиво је и то да се поједини програми - боље рећи теме - "нуде-сервирају-намећу" стручним кадровима у настави по афинитету предавача из појединих организација, образовних институција, удружења, друштава, савеза, невладиних организација и друго, игноришући на тај начин стварно присутне, или утврђене образовне потребе, жеље и интересовања оних са којима се ти програми и остварују.

Међутим, без обзира на то што исказане образовне потребе и утврђена интересовања, нису увек и гаранција учешћа појединих стручних кадрова средње школе у организованим облицима професионалног образовања и усавршавања, што је условљено бројним и разноврсним чиниоцима (претходни ниво образовања, старост, животна ситуација, слободно време, мотивација, стимулација и др.) образовне потребе је неопходно редовно утврђивати, интересовања и жеље уважавати, а на основу сазнатог конципирати наставни план и програм професионалног образовања и усавршавања. Али с обзиром на хетерогеност стручних кадрова у настави средње школе било би најцелисходније да стручни кадрови сами, или уз помоћ школског педагога, утврде своје образовне потребе, како би се потом заједно са потребама целе школе сачинио план и програм професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у настави. Дакле, такав план и програм би био заснован на потребама и интересовањима стручних кадрова, а то би истовремено биле и потребе школе, а не на понуди, или чак и принуди што је заиста недопустиво. То никако не значи да се кроз систем професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у настави не уважавају и савремене потребе школе и интереси друштва, које истовремено треба да буду и потребе сваког појединца у настави (реформа, огледи, економски, технички, технолошки, социјални, културни развој и друго), јер је образовање не само педагошки, већ и друштвени процес.

Применом вишесеријског истраживачког инструмента "ВНП-серије", испитаници су заокруживањем одговарајућег броја на скали

(*0-не никако; 1-незнатно; 2-да, знатно, 3-да, изразито)* исказивали своје потребе, жеље и интересе за стицање нових савремених знања и умења из наставних и ваннаставних области-подручја и то:

- знања и умења из области струке – предмета који реализују (српски језик и књижевност, математика, техника, економија, медицина и сл.);
- општих савремених знања и умења (социологија, екологија, етика, уметност и др.);
- педагошко-дидактичких знања и умења (планирање; наставни облици, методе, средстава; оцењивање; проучавање актуелних наставних проблема; васпитни рад и др.);
- знања и умења из области психолошких научних дисциплина: (развојне психологије, психологије учења, социјалне психологије, психологије одраслих);
- знања и умења из области методике наставних предмета;
- знања и умења за квалитетније остваривање слободних активности ученика;
- знања и умења за успешнији рад одељењске заједнице-разредног старешине;
- знања и умења за остваривање квалитетније сарадње са родитељима;
- знања и умења за што креативније коришћење слободног времена ученика;
- знања и умења ради превенције болести зависности (алкохол, дрога) код ученика;
- знања и умења за ефикаснију комуникацију са ученицима, родитељима и другим субјектима;
- знања и умења из информатике и рачунарства;
- учење и усавршавање знања и умења из страног језика.

На основу тотала процена испитаника, тј. стручних кадрова који образовно-васпитни рад изводе у средњој школи, утврђени су ранг позиција (Р П), индексни нивои (ИНД) и перцентилни ранг (П Р) исказаних потреба и интереса за стицање савремених знања и умења из наведених наставних и ваннаставних области-подручја (табела 2.)

Табела 2: *Потребе стручних кадрова средње школе за стицањем савремених знања и умења из области наставног и ваннаставног рада*

Р П	Наставне и ваннаставне области-подручја	Нивои исказаних потреба (Н=290)		
		ТОТ	ИНД	П Р
1.	Стицање знања и умења из области педагогије и дидактике	18020	62,14	95,0
2.	Стицање знања у умења из области методике-а	17994	62,05	85,0
3.	Стицање знања и умења из области психологије	17409	60,03	75,0
4.	Стицање знања, умења и вештина из предмета које предају	16892	58,25	65,0
5.	Стицање практичних знања и умења из области иинформатичке	16628	57,34	55.0
6.	Стицање знања и умења за рад са одељењском заједницом	16544	57,05	45,0
7.	Стицање знања и умења из области комуникације	15428	53,20	35,0
8.	Стицање знања и умења из области превентивне медицине	14516	48,06	25,0
9.	Стицање знања и умења из области слободног времена ученика	13224	45,60	15,0
10.	Учење и усавршавање знања и умења из страних језика	11672	40,24	5,0

Утврђени резултати јасно указују да прво и друго место у ранг-позицији исказаних потреба и интереса испитаника заузимају она знања и умења која су везана за конкретан наставни рад. Реч је о високо исказаним потребама и интересима испитаника (ИНД=62,14 и ИНД= 62,05) за стицање савремених дидактичких и методичких знања и умења, без којих је, иначе, тешко обезбедити ефикасан и модеран наставни рад (табела 2). То се и очекивало, јер је познато да се методичко и дидактичко образовање, оспособљавање и усавршавање стручних кадрова за рад у средњим школама углавном занемарује, а посебно се то односи на оне стручне кадрове који нису завршили наставничке, већ неке друге стручне факултете.

Дакле, познато је да су многи стручни кадрови који раде у средњим стручним школама стекли адекватна теоријско-стручна знања из предмета који предају у време обавезног академског образовања, али не и адекватна методичка и дидактичка знања и способности, како би та знања и умења са ученицима ефикасно и квалитетно и остварили. Иначе, дидактичнко- методичко оспособљавање ових стручних кадрова се увелико занемарује и кроз програме професионалног образовања и усавршавања, а у појединим програмима се и потпуно игнорише. Сваки програм намењен допунском дидактичко-методичком образовању и усавршавању стручних кадрова у средњој школи треба да се реализује и кроз огледне, угледне и

друге форме часова. Такве часове треба да држе афирмисани методичари, тј. стручни кадрови из струке и методике, уважавајући тиме познато педагошко правило, “*покажи ми па ћу и ја боље знати*”, иако је то увелико запостављено и у процесу обавезног професионалног припремања, образовања и оспособљавања стручних кадрова за рад у настави. "Огледни часови имају изразито иновативну ноту. Они на сасвим нови и до сада неуобичајени начин презентују неку наставну јединицу. Ради се, дакле, о огледу (покушају) који може, а не мора да буде образац за будуће понашање наставника. Огледни час, пошто представља нови дидактичко-методички приступ, треба да има и детаљније теоријско образложење и оправдање" (Трнавац, 1996:118).

Високо, треће место, на ранг-позицији утврђених потреба и интереса испитаника односи се на стицање савремених знања и умења из области психолошких научних дисциплина (ИНД=60,03), а потом следе и утврђени индекси образовних потреба за стицање савремених знања и умења из области предмета које предају (ИНД=58,25), из области информатике и рачунарства (ИНД Т=57,34). Нешто нижи, али значајно утврђени индекси потреба и интереса испитаника односе се и на стицање савремених знања и умења за рад одељењске заједнице и разредног старешине (ИНД=57,05), стицање знања и умења из области комуникације (ИНД=53,20), превентивне медицине (ИНД=48,06), стицање знања и умења из области слободног времена ученика (ИНД=45,60) и учење и усавршавање знања из страних језика (ИНД=40,24) - табела 2.

Утврђени резултати образовних потреба и интереса испитаника недвосмислено указују да је нужно интегрисати: стручно-предметно, педагошко, андрагошко, психолошко и дидактичко-методичко у јединствено професионално припремање, образовање и усавршавање стручних кадрова за рад у настави у циљу извођења што рационалнијег и квалитетнијег образовно-васпитног и ваннаставног рада са ученицима. “Неопходно је успоставити веома пажљиву и осетљиву равнотежу између стручности за наставни предмет и стручности за реализацију наставе. У појединим земљама је овај систем озбиљно критикован због занемаривања методике; у другима је методика пренаглашена, што доводи до тога да наставници премало знају о самом наставном предмету. Потребно је и једно и друго: у периоду почетног образовања наставника или њиховог усавршавања, ни један од ова два сегмента не треба запоставити на рачун оног другог”(Делор, 1996, стр. 140.)

Међутим, у нашем досадашњем школском систему (а имајући у виду и наставничке факултете који припремају, образују и оспособљавању наставнички кадар) значајно се занемарује, а на појединим наставничким факултетима и потпуно игнорише, дидактичко-методичко, психолошко, педагошко-андрагошко образовање и оспособљавање кадрова за рад у настави. Јер, ваља уважавати чињеницу да само они кадрови који су стручно-предметно, педагошки, психолошки, андрагошки и дидактичко-методички адекватно образовани и оспособљени за рад у настави могу задовољити високо изражене савремене захтеве и потребе ученика, родитеља и друштва у целини. То се, дакако, односи не само на наставничке, већ и на све друге стручне факултете из којих се кадрови запошљавају у средњим школама. За будуће профиле ових стручних кадрова који се налазе у сфери образовања и оспособљавања на ненаставничким факултетима треба искористити све захтеве и могућности болоњског процеса, па при конципирању наставних планова и програма омогућити студентима стручних факултета да имају прилику да са листе изборних програма бирају и оне курсеве кроз које би изучавали педагошке, психолошке, андрагошке и дидактичко-методичке области. А уколико их нема, а на већини стручних матичних факултетима нема их, онда им треба дати могућности да их могу бирати, а потом и изучавати са листе изборних предмета са одређених наставничких факултета, посебно оних на којима се ове научне области студиозније изучавају. Тако се омогућава већа покретљивост стручних кадрова, а уједно и њихова боља припремљеност за улогу наставника, и то не само у средњој, већ и у основној школи. Резултат би, такође, били и знатно компетентнији будући асистенти и наставници на матичним-ненаставничким факултетима.

Свакако, за ефикасније и квалитетније перманентно допунско професионално образовање и усавршавање стручних кадрова средње школе, значајнију улогу треба да имају и они факултети на којима се садржајније проучава педагошка, психолошка, андрагошка и дидактичко-методичка област. То се превасходно односи на одсеке педагогије и психологије на филозофским факултетима. Јер, познато је да се ове научне области баве проблемима и начинима организације и извођења наставног и ваннаставног рада, као и законитостима развоја, тј. узрасним карактеристикама ученика, као и психолошким условима и механизмима успешног учења и напредовања ученика у образовно-васпитним установама. Дакле, за успешан и квалитетан рад стручних кадрова у настави средње школе није довољно само

добро познавање програмских садржаја предмета о којима говоре и расправљају са својим ученицима, већ морају да се адекватно и дидактичко- методички оспособе. Ово потврђује и давно изречена и увек непревазиђена мисао: *није знање - знање знати, већ је знање - знање дати.* Треба имати у виду да није довољно да стручни кадрови у настави, кроз моделе перманентног професионалног образовања и усавршавања, стекну само савремена теоријска знања из одређених наставних и ваннаставних области и подручја за која су исказали потребе и интересе, већ и практична умења и способности за њихову примену. Треба их, на пример, кроз дидактичко-методичко образовање и усавршавање оспособљавати тако да, уз стицање савремених теоријских знања о иновацијама у настави, стичу и практична знања и умења о увођењу иновација у наставни рад. Јер, за стручне кадрове у настави није довољно само да знају основне карактеристике интерактивне, респонсибилне, егземпларне, програмиране, проблемске и развијајуће наставе, наставе путем откривања и друго (у чему, иначе, стручни кадрови средње школе, такође, увелико оскудевају), већ је неопходно знати и умети припремити, израдити и применити наставне материјале за ове врсте наставе и реализовати их у раду са ученицима. А, многи стручни кадрови у настави средње школе управо у том делу рада наилазе на тешкоће што је један од битних разлога зашто се образовно-васпитни рад на средњошколском нивоу још увек најчешће одвија на класичан - рутинерски начин, не уважавајући савремене потребе ученика за активним учешћем у стицању - не само усвајањем готових - знања и умења.

То је актуелно и за све друге наставне области-подручја за које су испитаници исказали значајан ниво потреба и интересовања, као што су: стицање теоријских и практичних знања и умења из развојне психологије (психички развој деце, пубертет, адолесценција, младалачко доба...) психологије учења (мотивација, технике учења, учење учења...), психологије одраслих (границе и могућности учења одраслих, мотивација и стимулација учења одраслих...), стицање знања и умења из области предмета које предају и друго.

Свакако, пажњу треба посвети и информатичком образовању и усавршавању стручних кадрова у средњим школама, јер су испитаници на значајном нивоу исказали потребу и интерес за стицање савремених знања и умења из области информатике и рачунарства (табела 2). Иначе, нема модерне и квалитетне наставе без употребе и информатичке технологије-компјутера у настави, јер је она већ увелико присутна у средњим школама. Осим познавања основних

компоненти персоналног компјутера, стручни кадрови у настави треба да знају о оперативним системима, програмским језицима, програмским алатима за рад са текстом, базама података и графо-аналитичку обраду података, као и коришћење интернета. Посебна пажња изучавања информатике треба да буде усмерена на образовни рачунарски софтвер, јер од тога у значајној мери зависи ефикасност и квалитет рада наставника и ученика (Надрљански и Солеша, 2002; 245). Са обучавањем стручних кадрова у средњој школи из области рачунарства се не сме даље оклевати, већ кроз осмишљене и квалитетно урађене програме са масовнијом обуком треба што пре кренути. Битну улогу у информатичком образовању и обучавању кадрова у настави треба да имају и матични-наставнички факултети, с обзиром на опрему и стручни кадар којима располажу. Јер, ваља имати у виду да без адекватног информатичког образовања и оспособљавања нема ни адекватног образовања на даљину, као ни самообразовања.

Рад у одељењској заједници, као и рад разредног старешине, такође је сложена и специфична радна активност свих стручних кадрова који раде у школама. Ова радна активност је интердисциплинараног карактера, те и није изненађење што су испитаници исказали значајан, али не и висок ниво потреба за стицањем савремених знања и умења. За реализацију ових, као и свих других наставних и ваннаставних активности са ученицима и родитељима, стручни кадрови у школама морају да поседују и адекватна знања из области педагошке комуникације, за којима су исказали и одређену потребу и интерес (табела 2). Н. Сузић, под појмом *педагошка комуникација* подразумева преношење, саопштавање, излагање, примање - једном речју размена порука - као и успостављање односа, споразумевања, средства и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу и процесу учења (Сузић, 2005: 168). Дакле, ефикасна и квалитетна педагошка комуникација доприноси унапређењу односа између: стручних кадрова у настави и ученика; ученика и ученика; стручних кадрова у настави и родитеља; родитеља и ученика; отвореност за сарадњу; способност јасног изражавања властитих мисли и осећања; способност сналажења у конфликтним ситуацијама; способност опхођења и уважавање мишљења и потреба других; способност узајамног разумевање и толеранција и др. Испитаници су исказали потребу и интерес за стицање и усвајање нових знања и умења и из других подручја, као што су: организовање слободних активности ученика; обезбеђивања услова за креативније коришћење

слободног времена ученика; унапређивање менталног здравља и ефикасне превенције болести зависности и др. То треба уважавати и, са стручним кадровима средње школе, и реализовати, а један од начина је и допунско професионално образовање и усавршавање.

Перманентно стицање општих савремених знања (на пример из екологије, етике, уметности и сл.), као и учење и усавршавање знања и умења из страних језика, такође су битни чиниоци од којих зависи ефикасност и квалитет рада стручних кадрова упослених у средњим школама. Имајући у виду утврђене резултате презентоване у табели 2. потврђује се и друга посебна радна хипотеза, јер су испитаници - стручни кадрови средње школе - на значајном, али и различитом, нивоу, исказали своју потребе и интерес за стицање савремених знања и умења из области наставног и ваннаставног рада.

Међутим, гледано у целини, утврђени резултати до којих се дошло у овом истраживачком раду на основу процена испитаника - стручних кадрова средње школе - потврђују и основну хипотезу истраживања јер је већина испитаника исказала значајну заинтересованост за организовање допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима, а евидентна је и значајна потреба и заинтересованост испитаника за стицање савремених знања и умења за већину наставних и ваннаставних области-подручја који се могу остваривати и кроз перманентно допунско образовање и усавршавање на наставничким факултетима (табеле 1 и 2.).

Незаинтересованост појединих испитаника за допунско образовање и усавршавање, као и ниже утврђени индексни нивои заинтересованости испитаника за стицање савремених знања и умења из појединих наставних и ваннаставних области – подручја, указују и на потребу испитивања и утврђивања и других варијабли од којих зависе нивои заинтересованости стручних кадрова средње школе за перманентним професионалним образовањем и усавршавањем у циљу стицања нових савремених знања, умења, вештина и способности - табеле 1 и 2.

4. Закључак

Перманентно допунско образовање и усавршавање стручних кадрова средње школе на наставничким факултетима је неминовност која се не може игнорисати и запостављати у систему професионалног развоја, образовања и усавршавања ових профила стручних

кадрова. И утврђени резултати овог истраживања указују на потребу и знатан ниво заинтересованости већине испитаника-стручних кадрова средње школе за организовање и извођење допунског образовања и усавршавања на наставничким факултетима.

Исказан висок ниво потреба и интереса испитаника за стицање допунских савремених знања и умења из различитих наставних и ваннаставних области-подручја, јасно указују на неопходност перманентног - допунског професионалног образовања и усавршавања стручних кадрова у настави средње школе, који треба да се организују и реализују и на наставничким факултетима.

Међутим, правовремено и објективно утврђивање образовних потреба, и на њима засновани планови и програми, уз осмишљену примену оних организационих модела, савремених наставних метода и облика рада који одговарају одраслима, тј. стручним кадровима средње школе, омогућило би и њихово масовније учешће и бољу мотивисаност да активно и стваралачки партиципирају у образовно - практичним активностима кроз систем перманентног допунског професионалног развоја, образовања и усавршавања.

5. Литература:

1. Алибабић, Ш. и К. Овесни (2005): *Управљање професионалним развојем наставника,* Иновације у настави, Београд, Учитељски факултет.
2. Бабић, И. Г. (1999): *Квалитет васпитања и образовања*, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Баковљев, М. (1997): *Основи методологије педагошких истраживања,* Београд, Научна књига.
4. Бранковић, Д. (2005): *Теоријска заснованост иновација у универзитетској настави,* Иновације у универзитетској настави, Бања Лука, Филозофски факултет у Бања Лука.
5. VanBalkom, D. V. i Mijatović, S. - priređivači (2007): *Stručno usavršavanje*, Beograd, Draslar partner.
6. Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2007): *Иновације у настави*, Београд, Школска књига.
7. Garet, H. (1962): *Elementarna statistika,* Beograd, Psihološki bilten.
8. Делор, J. (1996): *Образовање-скривена ризница,* Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за 21. век, Београд, Министарство просвете.

9. Despotović, M. (2000): *Igra potreba,* Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakultete u Beogradu, Andragoško društvo Srbije.
10. Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и процењивање њиховог рада,* Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
11. Ilić, M. (2002): *Responsibilna nastava*, Banja Luka, Univerzitet u Banjoj Luci.
12. *Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву* (2002): Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
13. Кулић, Р. (2003): *Формално, неформално и информално учење и образовање,* Косовска Митровица, *Зборник радова*, Филозофски факултет.
14. Лакета, Н и Васиљевић, Д. (2006): *Основе дидактике,* Ужице, Учитељски факултет Ужице.
15. Maravić, J. (2003): *Cjeloživotno učenje*, www.carnet.hr/casopis/17/clanci, očitano 19.09.2007.
16. Надрљањски, Ђ. и Солеша, Д. (2002): *Информатика у образовању*, Сомбор, Учитељски факултет.
17. Недовић, В. (1997): *Нарав наставника,* Краљево, НИП " Глас Србије".
18. *Педагошки лексикон* (1996); Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
19. Oljača, M. (2001): *Self koncept i razvoj,* Novi Sad, Filozofski fakultet u Novom Sadu.
20. Пејић, Р. (2000): *Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави*, Београд – Шабац, Министарство просвете Р С - Виша школа за образовање васпитача.
21. Пејић, Р. (2003): *Континуирано образовање и усавршавање наставника на матичним факултетима,* Бања Лука, Зборник радова, Филозофски факултет у Бањалуци.
22. Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање-школа-педагогија,* Ужице, Учитељски факултет..
23. Савићевић, Д. (2000): *Пут ка друштву учења,* Београд, ДП "Ђуро Салај" ...
24. Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника,* Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
25. Станојловић, С. (2001): *Умијеће комуницирања,* Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
26. Stojaković, P. (2002): *Psihologija za nastavnike,* Banja Luka, Prelom.
27. Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XIX vijek*, Banja Luka, TT-Centar Banja Luka.

28. Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи*, Београд, Учитељски факултет.
29. Filipović, D. (2004): *Permanentno obrazovanje odraslih,* Beograd, Pedagogija, br.1.
30. Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu,* Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ratko Pejić
Valjevo

PERMANENT PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE EMPLOYEES IN HIGH SCHOOL

> " A true teacher is never qualified and trained sufficiently. It is in the same time both advantage and disadvantage of our vocation. A teacher's knowledge requires permanent adaptation to the rapid scientific advancement.. "
>
> Max Ressner

Abstract: Since there is no effective and professional work of the staff hired in education, neither in the present times, nor in future, the purpose of this study is directed to show that the teachers' universities, apart from the formal education and qualifications, should as well pay attention to the permanent informal education, training and qualification of the staff working in high school. Informal professional education and training could be realised through various models – patterns. One of the models is the additional permanent education and qualification. Permanent education and qualification of the staff working within the educational system is in accordance with the world wide accepted and confirmed conception of the life-long education, learning and qualifications, which contributes to the actualization of the concept "society which is learning".

Even the established results based on the evaluation of 290 questioned persons i.e. trained, professional staff working in a high school have shown the need and a high level of interest for organization and conduction of the permanent-additional education and training on the teachers' universities. Yet the high level of the expressed educational needs of the persons being questioned – for gaining and obtaining contemporary knowledge and skills, are also significant indicators of the necessity for organization of the additional education and qualification at the teachers' academies.

Key words: professional and skilled staff, permanent – additional education and training, necessity to gain knowledge and skills.

Нада Здравковић, професор
Основна школа „Жарко Зрењанин“,
Апатин

Научни рад
UDK 37.015.1

ФУНКЦИЈЕ НАСТАВНИКА, УЧЕНИКА И РОДИТЕЉА У ПРЕОБРАЖАЈУ ШКОЛЕ

Апстракт: *У настојањима да подигну квалитет васпитања и образовања, наставници Основне школе „Жарко Зрењанин“ у Апатину урадили су следеће:* ***прво****, сачинили су детаљан развојни програм за раздобље 2007/08.до 2009/10. године и у њему су прецизно утврдили циљеве, садржаје, методе, технике и динамику појединачних и заједничких остваривања планских задатака, као и инструменте за њихово праћење и вредновање;* ***друго****, приоритетни им је задатак да се успостави синергија и интеракција између наставника ↔ ученика ↔ родитеља.*

Праћење и вредновање остваривања програма показало је већ у првој години да постепено расте успех ученика и наставника, а повећава се и задовољство родитеља. Испитивања четрдесет наставника и осмдесет родитеља (април, 2008) потврдила су да ова два феномена (развојно планирање и синергија) ако се консеквентно остварују, тада обезбеђују успех у школи – квалитет пре свега.

Кључне речи*: развојни програм, синергија, визија, наставник, родитељ, ученик*

Средишњи циљ Развојног програма јесте да се школа из садашњег неповољног стања преоптерећеног наставним садржајима, притисцима традиције и задржавањем класичне организације наставе, застарелом образовном технологијом и неефикасним управљањем и, што је најтеже, ерозијом квалитета, преобрази у модерну институцију у којој ће квалитет васпитања и образовања бити водиља свих њених развојних промена. Према нашим сазнањима и најновијим лонгитудиналним и трансверзалним истраживањима у Војводини (Срему, Банату и Бачкој), на популацији од 3600 ученика, родитеља и наставника, као и упоређивањем резултата тих истраживања са резултатима до којих су дошли страни истраживачи, посебно у скандинавским земљама, уверили смо се да је главни чинилац успеха или неуспеха у школама, односи унутар тријаде: наставник – ученик – родитељ. Само у њиховој синергији је пут до успешне школе уз,наравно, подршку друштва и државе.

Да бисмо дошли до реалног, остваривог и програма оријентисаног ка будућности, у старту смо се определили да одговоримо на следеће:

- Где је наша школа сада?
- Шта у њој можемо и даље задржати?
- Шта се мора мењати,на који начин и којом динамиком?
- Које новине у школу треба да унесемо и како то најбоље да учинимо?
- Који спољни фактори могу и треба да нам у тим настојањима помогну?
- Како пратити и вредновати промене да бисмо правовремено сазнавали *шта се у школи десава, шта се не дешава, а требало би да се деси и заживи као трајна промена?!*
- Како негативне појаве, процесе и творевине у преображају школе отклањати, а позитивне стимулисати и развијати?

Да бисмо одговорили на свих седам питања, било је неопходно дефинисати и визију развоја школе, чији је мото: **Квалитет пре свега**!

Визију

сагледавамо на чувеној латинској мудрости:

Maxima debetur peuro reverenta!

Детету се дугује највеће поштовање.

На темељима ове мудрости градићемо савремену школу: флексибилну и стваралачку, ефикасну и радосну, која ће свима, и то без изузетка, омогућити да изразе своје таленте и стваралачке потенцијале.

Усмерићемо напоре ка томе да ученик најпре спозна самог себе, да схвати другога и околину у којој живи. Оспособљаваћемо га истовремено за самоучење, самовредновање, самопотврђивање, да одмалена учи, ради, штеди и да се рационално и одмерено понаша, што ће му омогућити да се успешно сналази у савременим друштвеним кретањима и великим превирањима у њима. То захтева да и ми, наставници, превазилазимо застарелу образовну технологију и у школу уводимо иновативне циљеве, методе и технике.

Физиономију школе будућности градићемо у наредне четири године на традиционалним школским вредностима и на провереним иновацијама. Очекујемо да ћемо до неких нових сазнања долазити и властитим напорима.

Школу ћемо унапређивати синергијом свих субјеката у окружењу,а и шире, као и уз подршку експерата. У том смеру ћемо ангажовати не само ученике, наставнике и родитеље већ ћемо покренути и друге чиниоце(грађане, значајне локалне и државне институције) у изграђивању когнитивне школске средине у којој је једино могуће преображавати школу.

Претакање визије у стварност

Установили смо да је Визија реална, али само под условом да се образовање и васпитање у школи остварује у *синергији ученика, наставника и родитеља*. Тај захтев смо и дефинисали у Иновацији 2: „***Синергија наставника, ученика, родитеља - услов успешног школовања“.***

Рецентна истраживања у земљама Европске Уније, као и у школама у Војводини од 2000-те до 2006. године, показала су да су односи између ових трију субјеката пресудни за успех ученика, наставника и задовољство родитеља. Мноштво је примера који су показали да су добар наставник и брижан родитељ својим поступцима будили и распламсавали у ученику стваралачке снаге, подржавали немоћне и изнемогле, храбрили уплашене и збуњене и од њих стварали чврсте, упорне, издржљиве личности и у томе, у правилу, успевали. То се постиже само синергијом (здруженим зајед-

ничким деловањем) наставника, ученика и њихових родитеља. Зато се очекује од:

- **наставника** да развијају демократске и сарадничке односе у овој тријади напуштајући ауторитаризам и изграђујући трајне, квалитетне односе и комуникацију с родитељима и ученицима;
- **родитеља**, стубова васпитања, да одржавају трајну и квалитетну комуникацију са школом и наставницима, јер они то могу, без обзира на њихов образовни ниво и социјални положај, као и да посвете максималну пажњу детету;
- **ученика**, да искрено и често комуницирају с наставницима и родитељима и да од првог дана свог школовања преузимају одговорност за властити успех.
- Знамо да ова тријада у нашем школству не функционише најбоље, међутим, поменута истраживања показују да су односи могући и ефикасни ако су коректни и хумани унутар тријаде. Овим Програмом најављујемо оживотворење те тријаде.У прилог томе, предлажемо следеће активности:
- упознавање ученика и родитеља с нашим Развојним програмом, нарочито задацима који се на њих односе;
- израду програма сарадње ученик – наставник – родитељ, за раздобље од 2007-2010. године;
- упознавање ученика и родитеља с применом СО система, упоредног самооцењивања и оцењивања.
- Чим овај пројекат (СО систем)у школи буде припремљен, надамо се већ крајем 2008. и почетком 2009. године, нужно је детаљно упознати с њим и родитеље и ученике.

Закључак:

Побољшањем комуникације међу свим учесницима школског живота, доћи до побољшања квалитета наставе и ваннаставних активности, реалнијег прихватања релативно лоших услова рада и опремљености, уз већи степен толеранције и разумевања, а самим тим и продубљивања партнерских односа међу свим чиниоцима школског живота.

Комуникација је уједињавање напора ученика, наставника и родитеља у преображају школе. То значи да ћемо побољшати сарадњу са родитељима, укључивати их у рад школе (помоћ у остваривању програма ваннаставних активности, предавања за ученике, припреме приредби и других манифестација у школи), радити на њиховом информисању, укључивати локалну заједницу у рад школе, обучавати наставнике за унапређење комуникације са ученицима и оспособљавати ученике за сопствено учествовање у образовању и васпитању. Желимо да у настави преовлађује самосталност ученика, самоактивност, дијалог, самооцењивање и хуманизација односа у школи, а и да педагогизирамо окружење колико је то најшире могуће.

Нисмо задовољни досадашњом реализацијом Иновације 2, дакле садејством ученика, наставника и родитеља у остваривању успешности школовања. Истина, она се нешто побољшала, али смо уверени да може да се остварује и боље и брже. О томе смо тражили одговоре од родитеља и наставника. И ево шта су нам они рекли:

Истраживања [1]

о стању синергије наставника, родитеља и ученика

у Основној школи „Жарко Зрењанин“ Апатин.

Анкета проведена од 11.4.2008. до 18.4.2008. године.

Анкетирано: 40 наставника 80 родитеља

У Развојном програму наше школе за период од школске 2006/07. до 2009/10, како смо већ констатовали у Иновацији 2, постављен је захтев да се побољша комуникација између ученика, наставника и родитеља. Њихова стална међусобна сарадња временом би требало да прерасте у синергијско решавање и остваривање заједничких задатака и циљева~успешнијег образовања и васпитања деце.

[1] Ово је један облик мини истраживања која ћемо у Основној школи „Жарко Зрењанин” у Апатину чешће проводити јер желимо да сазнамо појединости о понашању субјеката у остваривању васпитних и образовних задатака.

Идејну основу за остварење овог планског задатка пронашли смо у истраживањима таквих међусобних синергијских односа у Војводини и неким земљама Европске уније.

Стање синергије ученика, наставника и родитеља у нашој школи је током протекле школске (2006/07) године, према истраживањима, било неповољно. Међутим, током ове школске године (2007/08) стање се променило и побољшало, што потврђују анкетирани наставници и родитељи.

Оцењивање ставова о синергији родитеља и наставника рангирано је на четири нивоа:

- *веома добро,*
- *добро,*
- *делимично добро*,
- *незадовољавајуће*.

Подаци су показали да се овде заправо ради о само три нивоа:

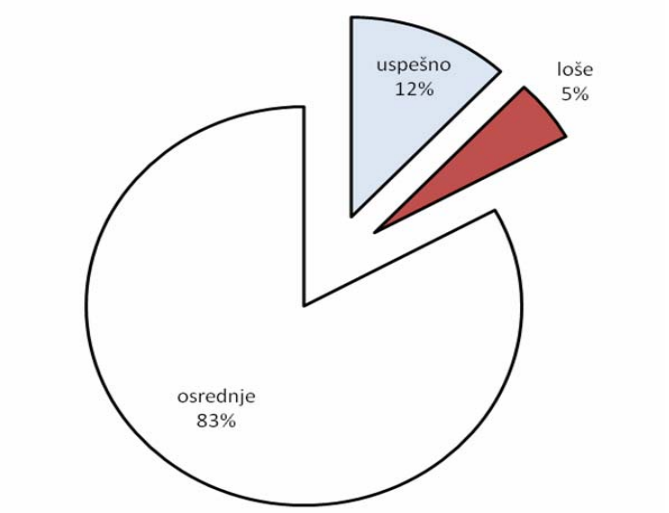
- веома добро = *успешно*
- добро и делимично добро = *осредње*
- незадовољавајуће = *лоше*

Иако смо бројчано и процентуално резултате анкета изложили на четири нивоа (веома добро, добро, делимично добро и незадовољавајуће), графички смо их, у облику фигура, илустровали на три нивоа (успешно,осредње и лоше). На тај начин смо дошли до објективизације ставова наставника и родитеља. Графичке приказе сматрамо објективном оценом стања какво имамо сада. Ако то упоредимо са стањем пре ступања на снагу Развојног програма, очигледан је благи пораст у побољшању међусобне сарадње између ученика, наставника и родитеља. *Оно што посебно радује је то што чак 95% наставника сматра да је и искрена сарадња између њих, ученика и родитеља гаранција успеха ученика у школи. И родитељи (чак 100% анкетираних), одговарајући на исто питање (њих 100%) подржавају такву слободну, отворену и искрену сарадњу*.

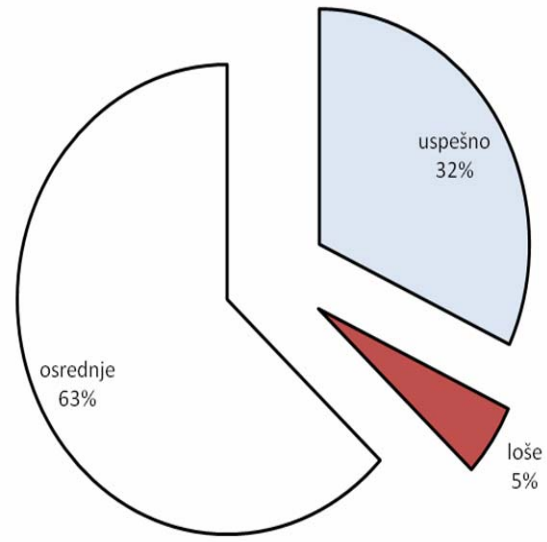
Ради илустрације, ево само неколико сатавова родитеља и наставника о њиховој међусобној сарадњи.

Фрагменти из наших истраживања

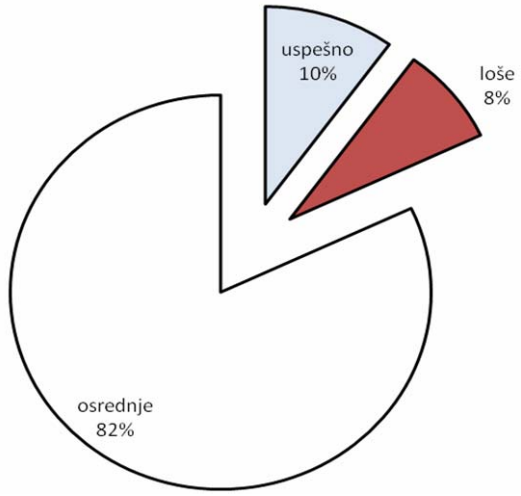
Мишљење наставника о садржајима и методама сарадње породице и школе



Мишљење наставника о индивидуалној сарадњи родитеља и одељенског старешине



Мишљења наставника о индивидуалној сарадњи родитеља и осталих наставника



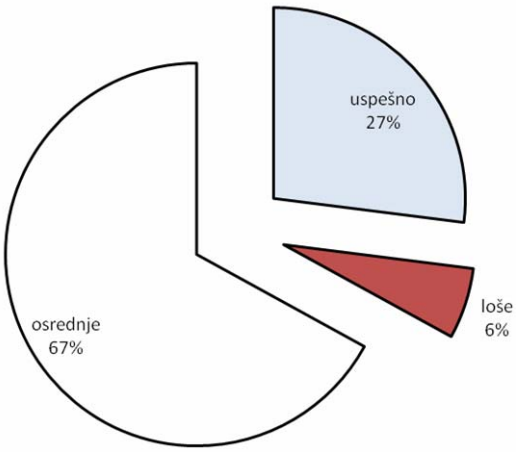
Да је сарадња наставника и родитеља квалитетна и континуирана сматра чак 75% наставника јер су, поред редовно заказиваних и одржаваних родитељских састанака, на располагању за разговор с родитељима кад год се за то укаже обострана потреба. Супротног мишљења је 25% наставника који сматрају да родитељи нередовно долазе у школу, нису заинтересовани, немају времена или се само одазивају по хитном позиву, а известан број се ни тад не одазове.

Наставници предлажу следеће облике сарадње породице и школе:

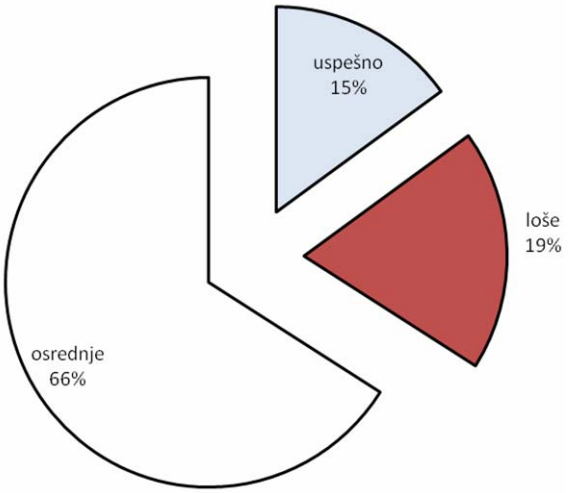
- организовање заједничких састанака (ученици, родитељи и наставници) који ће се чешће одржавати и на којима ће се заједнички анализирати тешкоће у постизању успеха ученика, настава из појединих предмета, дисциплина и договарати се о начинима решавања проблема, јер једино учешће сва три фактора води до квалитетног решења;
- организовање заједничке активности у школи у којима ће учествовати и наставници и ученици, или наставници-ученици-родитељи, нпр. радне акције, свечаности, приредбе, изложбе, екскурзије...;

- рад на едукацији родитеља (путем семинара, предавања, основати библиотеку за родитеље, предавања у групама за родитеље са сличним или истим проблемима);
- одредити ДАН ОТВОРЕНИХ ВРАТА, али да то буде неколико пута годишње;
- Само један број наставника, њих 8%, мисли да су досадашњи облици сарадње довољни, а да је главни узрок лоше сарадње (тамо где се јавља) незаинтересованост родитеља.

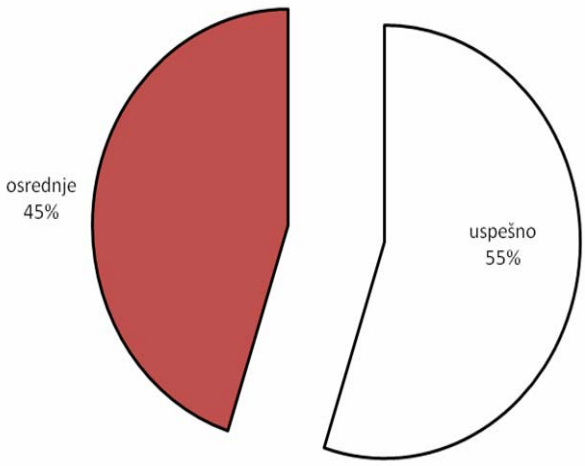
Мишљења родитеља о садржајима, облицима и методама сарадње са школом



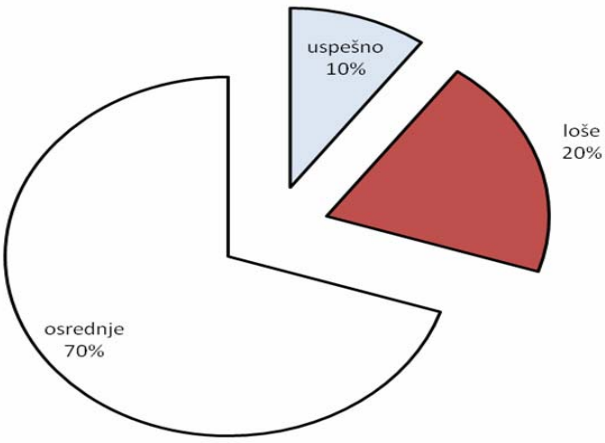
Мишљења родитеља о сарадњи родитеља у оквиру једног одељења



Мишљења родитеља о индивидуалној сарадњи са одељенским старешином



Мишљења родитеља о индивидуалној сарадњи са осталим наставницима



Скоро сви родитељи сматрају да је сарадња са одељенским старешином квалитетна и континуирана (њих 97,5%) и наводе да су разлози тако добре сарадње следећи:

- одељенски старешина се труди и жели да реши све проблеме са много љубави и пажње;

- има професионалан и коректан однос са родитељима;
- праведан је према ученицима;
- одржава редовно родитељске састанке и увек је спреман за сарадњу;
- благовремено даје информације о ученику;
- отворен је и искрен у комуникацији;
- увек је доступан родитељима и ученицима.

Међу овим мишљењима често се провлачила и констатација да наставници дају прилику за добру комуникацију али да су родитељи ти који нарушавају сарадњу својим нередовним доласком у школу. За успешно остваривање повезивања школе и породице неопходни су лични квалитети одељенског старешине, његов позитиван и професионалан став према родитељима, ученицима и свом позиву.

Број родитеља који сматрају да је сарадња са одељенским старешином квалитетна и континуирана није изненађујући, што потврђује и податак да одељенски старешина благовремено обавештава родитеље о свим дешавањима унутар одељења, да је увек доступан родитељима, да благовремено у решавање проблема укључује предметне наставнике, психолога, педагога... Успех те сарадње потврђује се и у чињеници да су сви родитељи подржали тврдњу: ако је заједничка сарадња између ученика, наставника и родитеља слободна, отворена, искрена, без последица за ученике, онда даје позитивне резултате (повећање школског успеха, побољшање понашања...).

Родитељи су предложили следеће облике сарадње породице и школе:

- организовати саветовања за родитеље,
- заједничке акције са ученицима и наставницима (радне акције, излети, организовање свечаности, екскурзије...),
- радионице за родитеље и ученике,
- едукација родитеља,
- основати библиотеке за родитеље,
- заједнички састанци наставника и родитеља или договор унутар тријаде ученик-родитељ-наставник.

*

* *

Анкета је несумњиво показала:

Нужни су директни разговори и договори на релацијама ученик-наставник-родитељ, под условом да та комуникација буде: *искрена, слободна, трајна и без последица по било ког ученика.*

Овај вид сарадње подразумева да ученик преузима одговорност у правовременом извршавању било школских, било породичних обавеза. Ако им се то озбиљно понуди, најчешће то одговорно прихватају и успешно остварују без обзира на старосну доб, дакле од 6-те до 15-те године. Деца воле да их *уважавамо,* а не смо да *слушају или одговарају* већ и да буду пажљиво *саслушана.* У супротном, *повлаче се у себе*, или *протествују*, или *пркосе.*

Литература:

1. Ратковић Милан, *Успешна школа,* Мисао*, Нови Сад, 2008.*
2. *Истраживања у Војводини* о односима између наставника, ученика и родитеља у времену од 2004. до 2005 , Мисао, Нови Сад, 2007.

Nada Zdravković, BA

Primary school "Žarko Zrenjanin"

Apatin

TEACHERS', PUPILS' AND PARENTS' FUNCTION IN SCHOOL TRANSFORMATION

Abstract: Striving to improve the quality of education, teachers of primary school "Žarko Zrenjanin"in Apatin have done the following: firstly, they have made a detailed school development program for the period from 2007/08 to 2009/10 and they have identified preciesly objectives, content, methods, techniques and dynamics of particular and mutual tasks achievements as well as their evaluation; secondly, synergy and interaction establishing among teachers↔pupils↔ parents have been their priority.

The program evaluation has shown in a very first year that pupils' and teachers' achievements have been improving as well as parents' satisfaction. Forty teachers and eighty parents were examined in April 2008 and they confirmed that both phenomena (school development program and synergy) provided school success (the quality above all).

Key words: school development program, synergy, vision, teacher, parent, pupil.

Проф.др Војко Радомировић
Учитељски факултет, Ужице

Научни рад
UDK 371.13

ПСИХОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНИКА У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Резиме: *Проблем психологије у образовању и усавршавању наставника у основним и средњим школама Србије анализиран је преко психолошког образовања наставника у школама и факултетима за професионалну припрему наставника у непосредној прошлости и актуелној педагошкој пракси, и њихово усавршавање уз рад у времену од 1945. године до данас.*

Наши наставници (подразумевајући под тим појмом и учитеље и стручне сараднике школа) су се образовали у Учитељским школама, Педагошким академијама, Филозофском, Филолошком, Природно-математичком, Дефектолошком и другим факултетима. Утврђено је да су најадекватније психолошко образовање добијали учитељи у учитељским школама и педагошким академијама, а нешто слабије психолошко образовање учитељи на учитељским факултетима, потом наставници наставничких факултета, а најслабије наставници ненаставничких факултета који раде у настави. Присуство психологије и могућност психолошког образовања и усавршавања наставника утврђено је и преко рада психолошко-педагошке службе у основним и средњим школама Србије,на пријемним испитима, селекцији кандидата за наставнике и државним испитима наставника. Констатовали смо, да све то није било заступљено у свим школама, да је недовољно и на ниском нивоу била присутна психологија, а тиме и могућност психолошког образовања и усавршавања наставника.

Утврђено је, да је психолошко усавршавање наставника у непосредној прошлости обављао Просветно-педагошки завод, а у актуелној педагошкој пракси невладине и неке струковне организације наставника. Закључили смо, да је у актуелној педагошкој пракси дошло до деградације и маргинализације психологије како у образовању тако и усавршавању наставника у основним и средњим школама Србије. Закључено је, да би био приоритетан задатак „школе будућности“ да уважава и користи вредна достигнућа првенствено Учитељске школе, Педагошке академије и Педагошких завода укључујући и савремена сазнања, како би се место и улога психологије у образовању и усавршавању наставника подигли на виши ниво, а тиме и стручне компетенције наставника за укупан образовно-васпитни рад у основним и средњим школама Србије.

Кључне речи*: психологија у наставним плановима, психолошко образовање учитеља, наставника и професора, психолошка служба, ненаставнички факултети, просветно-педагошки завод, професионални развој наставника, психолошко усавршавање*

Образовање сваког наставника за наставнички позив чине знање и вештине стечене из области струке и психолошко педагошко образовање, које је фундаментално стручно знање наставника и које је нужна претпоставка за успешно извођење врло сложеног и одговорног образовно васпитног рада.

У раду је посебно обрађена првенствено компонента психолошког образовања наставника којег стичу током основних студија, као и психолошког знања које наставници стичу преко активности психолошко-педагошке службе у школи уз рад. На исти начин и на истом месту су наши наставници стицали и педагошко и методичко образовање које заједно са психолошким чини једну кохерентну нераздвојну целину психолошко-педагошког и методичког образовања и усавршавања наставника у нашим основним и средњим школама.

Да би могли успешно да дефинишемо потребне психолошке компетенције наставника за „школу будућности“, у раду смо пошли од увида у анализу психолошког образовања наставника задњих 5 деценија и анализе актуелне педагошке праксе код нас у следећим институцијама које су се бавиле, и сада баве, образовањем наставника код нас. То су: Учитељске школе, Педагошке акедемије и Учитељски факултети који образују учитеље, Филозофски, Филолошки, Дефектолошки и Природно-математички факултет и други који образују наставнике и сараднике за основне и средње школе, као и рада психолошко педагошких служби у основним и средњим школама преко којих наставници стичу додатна психолошка знања уз рад.

Полазећи од чињенице великог значаја улоге првог наставника у васпитно-образовном раду сваког детета посебну пажњу смо посветили анализи психолошког образовања учитеља у периоду од 1945. године до данас израженог преко следећих показатеља: преко заступљености психологије у наставним плановима и програмима, преко рада психолошко-педагошких служби и других показатеља који указују на присуство психологије и могућност стицања и употребе психолошког знања у укупном васпитно-образовном раду учитеља. Дакле основни разлог због кога се посебно анализира психолошко образовање учитеља је чињеница, што сва истраживања код нас и у свету указују, да наставници који образују децу на млађим узрастима имају посебну одговорност и значај за развој личности ученика па је и њихово психолошко образовање било увек веће од наставника који раде са децом старијих узраста.

Утврдили смо, да психолошко образовање учитеља у Србији почиње већ са радом прве учитељске школе у Крагујевцу 1871. године. Касније се наставља, обогаћује и усавршава у свим школским установама за школовање учитељског кадра: у другим учитељским школама које су радиле до 1971. године у Србији; у Педагошким академијама које су радиле од 1972 до 1993. године; и Учитељским факултетима од 1993. године до данас. У свим овим школским установама (Учитељским школама као средњим, Педагошким академијама као вишим и Учитељским факултетима као високим) психолошко образовање је било фундаментално, стручној припреми будућих учитеља, како у прошлости тако и у данашњем савременом друштву.

Основни показатељ напредовања психолошког образовања у свим овим установама за припремање учитељског кадра, кога смо истражили, је била заступљеност појединих психолошких дисциплина са одређеним бројем часова у наставним плановима по којима су оне радиле. Анализирани су само најсавременији наставни планови ових установа као репрезентативни показатељи проблема истраживања.

У најсавременијем и последњем наставном плану учитељских школа од 1968. године, психологија је заступљена са укупно 7 часова недељно из три психолошке дисциплине :

1. Опште психологије са 2 часа недељно у III разреду
2. Дечије психологије са 3 часа недељно у IV разреду
3. Педагошке психологије са 2 часа недељно у V разреду

Утврдили смо да се психолошко образовање учитеља у најсавременијем наставном плану учитељских школа у Србији састојало у изучавању три психолошке дисциплине: опште, дечије и педагошке психологије са укупно 7 часова недељно. Запажа се, поред великог недељног фонда часова са којима су психолошке дисциплине биле заступљене у наставном плану, и то да је достигнута и уграђена једна значајна законитост у психолошком образовању будућих учитеља која се манифестује у следећем:

"Ток психолошког образовања будућих учитеља је текао тако да су се прво стицала основна знања општег теоријског, а потом примењеног психолошког знања." Ученици учитељских школа су прво изучавали општу психологију преко које су стицали основно, опште теоријско психолошко знање, а потом, у завршним разредима,

дечију и педагошку психологију које су им пружале примењено психолошко знање.

У последњем и најсавременијем наставном плану Педагошких академија од 1981-2. године психологија је била заступљена у припремном степену академије (то је III и IV разред просветне сртуке средње школе) и у завршном степену (то су две године Педагошке академије, виша школа) на следећи начин:

У припремном степену академије

1. Општа психологија, III разред, са 2 часа недељно
2. Дечија психологија, IV разред, са 2 часа недељно

У завршном степену академије

1. Развојна психологија (I и IIсеместар са 3+2 часа) и
2. Педагошка психологија (III и IV семестар са 3+2 часа)

Ови показатељи указују да се психолошко образовање будућих учитеља на Педагошким академијама у односу на Учитељске школе значајно унапређује. То је првенствено због тога што се на Педагошким академијама изучавају 4 психолошке дисциплине (општа, дечија, развојна и педагошка психологија). Поред тога, откривена и примењивана законитост психолошког образовања учитеља у учитељским школама, да се прво усваја опште психолошко знање у припремним разредима и примењено психолошко знање у завршним разредима, је у потпуности примењена и уграђена у наставни план Педагошких академија у Србији.

У најсавременијим наставним плановима Учитељских факултета у Србији психологија је заступљена са две психолошке дисциплине и то:

1. Развојна психологија у I и II семестру са 3+2 часа
2. Педагошка психологија у III и IV семестру са 2+1 час

Као могућност предвиђен је и изборни предмет, социјална психологија. На основу показатеља из овог наставног плана запажа се: да је број психолошких дисциплина које се изучавају на Учитељском факултету у односу на Учитељску школу и Педагошку академију у Србији смањен, а да законитост стицања општих психолошких знања у првим годинама студија, а примењених психо-

лошких знања у завршним годинама студија такође није уграђена у овај наставни план. Поред тога, не постоји одговарајућа средња школа која је наставним планом и програмом усклађена и повезана са студијама на Учитељским факултетима.

Ове утврђене чињенице поуздано указују на значајан пад психолошког образовања будућих учитеља на данашњим Учитељским факултетима у Србији, што захтева радикалну реформу у погледу психолошког образовања будућих учитеља, то јест повећање броја психолошких дисциплина и недељног фонда часова и савремене програмске садржаје примерене захтевима рада учитеља у новој школи, „школи будућности".

Резултати истраживања већине наших аутора у задњих 3 деценије указују да је психолошко образовање наставника различито, и, по нашој оцени, недовољно и неадекватно, на већини наставничких факултета (Филозофском, Филолошком Природно-математичком и другим) у Србији.

Студенти, на овим факултетима, током основних студија слушају наставу следећих различитих психолошких дисциплина у различитом трајању:

- наставу психологије у коју су уграђена знања из опште, развојне, психологије;
- личности и педагошке психологије у трајању од 30 часова (један наставни семестар са седмичним фондом од 2 часа) до 90 часова (два наставна семестра са седмичним фондом од 2 часа за предавања и 1 час вежби);
- наставу психологије са педагогијом (педагогија са психологијом у трајању од 30 часова (један наставни семестар са седмичним фондом од 2 часа) до 90 часова (два наставна семестра са седмичним фондом за предавања и 1 час вежби); и
- настава педагошке психологије, уместо педагогије и психологије као посебних, односно психологије и педагогије као једног предмета, у трајању од 60 часова (два наставна семестра са седмичним фондом од 2 часа);

Анализом ових наставних планова за образовање наставника утврђено је да, у односу на укупан број предмета у току студија, 16% су наставни предмети из општеобразовне групе, највећи број предмета 65% су стручни наставни предмети о садржајима које ће нас-

тавник у будуће предавати у школи (садржаји будућег школског предмета); највише 19%, су предмети педагошке групе који их непосредно припремају за организацију и реализацију наставног процеса као сложеног васпитно образовног процеса (психологија, педагогија, методика и слично).

Један од могућих показатеља заступљености психологије, педагогије и методике или сродних предмета у школовању будућих наставника, у основним и средњим школама Србије, је број часова предвиђен у наставним плановима за ове предмете у односу на укупни фонд часова. Према овом показатељу, ова група предмета је присутна на следећи начин: просечна заступљеност ових предмета мерена бројем часова, у плановима различитих наставничких факултета је око 2%, а највише до 10%.

Можемо констатовати, да је основна карактеристика студија на наставничким факултетима та, да су оне академске и истраживачки оријентисане. Једина разлика између образовних и необразовних одсека на факултетима је само у често прописаном минимуму курсева из психологије, педагогије и методике предмета.

Настанак и рад психолошке службе у основним и средњим школама Србије у времену од 1945. године до данас

Други својеврстан показатељ психолошког образовања и могућности усавршавања наставника у основним и средњим школама у Србији у периоду од 1945. године до данас је рад, место и улога психолошке службе која је решавала многе образовно васпитне проблеме ослањајући се на психолошку науку и преко које су наставници могли додатно обогатити своја психолошка знања. Полазећи од анализе програма рада у најкраћем приказујемо како и када је настала психолошка служба, прво у основној школи Србије, а нешто касније и у средњој школи, и које су биле њене основне активности и задаци преко којих су и наставници могли стицати психолошка знања?

Развој Србије после Другог светског рата обухватио је све области привредног и културног живота. Нове потребе су наметнуле и нове захтеве. Са повећањем индустријализације земље појавила су се и многа питања како материјалне природе тако и кадровске. Као

једно од веома важних, поставило се питање припремање кадрова које ће бити у стању да успешно изврше преображај земље. Једно од таквих питања је и повећање стручних квалификација радних људи. Због тога се, као нужна последица, појавила реформа школског система са посебном улогом обавезне основне школе за сву децу. У том склопу питања реформисана основна школа представља камен темељац нашег целокупног школског система у којој се прво и формира и почиње да ради психолошко-педагошка служба.

Почетни обавезни ниво четворогодишње основне школе могао је лако да савлада највећи број полазника. Међутим, увођење обавезног осмогодишњег образовања доноси нове проблеме. Осмогодишња школа представља тешкоћу за известан број деце. Да би се успешно остварили захтеви постављени пред нову основну школу "Општим законом о школству од 1958. године", у основним школама се уводи служба школског психолога.

Није случајно што се психолошка служба појавила прво у основној школи и што се у њој усталила, како у свету тако и код нас. Свуда су се повећали захтеви у погледу стручних квалификација, па се доследно томе повећао и број година обавезног основног школовања. Добро организована основна школа и рад у њој значи обезбеђење сигурне и солидне основе за каснији рад и живот ученика. Али основна школа је и време интензивног рашћења и формирања ученика. Већ то доноси са собом неке тешкоће у раду које су специфичне за овај узраст ученика па према томе и за основну осмогодишњу школу.

Поред тих и других општих тешкоћа, постоје и посебне у погледу наставе. Планови и програми у основној школи нису довољно усклађени и на том пољу предстоји озбиљан и дуг рад. Посебно велике тешкоће су због недовољног психолошко-педагошког образовања и припремљености наставнике. Психолог не може да замени наставника и разредног старешину. Он не сме демобилисати наставника у васпитном раду. Осмогодишња основна школа нарочито подвлачи васпитну функцију наставника у чему му је значајно помагала психолошка служба у школама у којима је постојала. Сагледавајући на овакав начин проблеме осмогодишње основне школе пред психолошку службу током овог временског периода (од њеног оснивања 1958. до данас) су постављени врло одговорни и сложени послови и задаци од којих као приоритетне издвајамо, само најзначајније, следеће: рад са ученицима, рад са наставницима и сарадња са родитељима. У свим овим сегтментима рада наставника,

наставници су добијали помоћ од службе и тако продубљивали своја знања из психологије, педагогије и методике васпитног рада.

Један од првих задатака психолошке службе у основној школи је био испитивање умне зрелости за полазак у школу оне деце која немају пуних седам година. Овај задатак школски психолози су обављали употребљавајући различите тестове интелектуалне способности (Бине-Симонова скала, Косов тест, Гудинаф тест, Тест - школски новички и други) уз тесну сарадњу родитеља и школског лекара. Следећи задатак је био уједначавање одељења ученика првог разреда основне школе. То је било неопходно због потребе индивидуалног рада са ученицима. Подаци које учитељ добије о ученицима омогућава одређивање, дозирање знања према појединим групама ученика а на тај начин и одређивање темпа рада. Тако наставни рад наставника престаје да буде доминантно фронталан и намењен само просечном ученику. У оваквој организацији одељења и дозирању наставног рада, сви ученици (обдарени, просечни и слаби) добијају онолико знања колико могу да усвоје према својим способностима. Ова психолошка знања су морали учитељи да усвоје и да сарађују са психологом што им је обећавало и бољи успех ученика и њихову успешнију социјализацију.

Посебан задатак психолога је био рад са обдареном децом, ученицима. Мада се такви ученици запажају кроз наставу, ипак их остане приличан број неоткривених зато што их настава, пошто им не одговара, не привлачи. Поред тога, психолози су имали задатак да унапреде процес проверавања, испитивања и оцењивања знања. Њихова активност је била усмерена на израду објективних нових техника оцењивања знања, односно израду тестова знања у сарадњи са наставницима што је нужно обогаћивало психолошка знања наставника.

Психолошка служба у основној школи овог периода је имала још једну значајну функцију: школску и професионалну оријентацију ученика осмих разреда. У том правцу психолози основне школе су обављали различите активности: а) професионално просвећивање које је вршено преко предавања и информација за ученике и њихове родитеље; б) испитивање интересовања и жеља ученика проучавањем досијеа ученика (њихово учешће у клубовима, секцијама, слободним активностима); и в) испитивањем општих и специјалних способности ученика.

Међу важне задатке које су обављали психолози школе су и неки специфични проблеми школе као на пример: анализа узрока

изостајања ученика из школе, проучавање и испитивање социјалне климе у појединим одељењима, помоћ ученицима школе преко различитих предавања о економији и техникама учења, формирању радних навика, развијање пријатељства и другарства у међусобним односима, штетно деловање по здравље организма (никотина, алкохола, дроге) и сличне васпитне теме, које су такође богатиле психолошко знање наставника.

У непосредној кординацији и сарадњи психолошке службе са наставницима, реализовани су различити задаци. Један од приоритетних задатака основне школе овог времена је био праћење ученика у њиховом развоју. Будући да наставници нису били довољно припремљени за вођење овакве документације, психолог школе им је пружао помоћ. Они делови који се односе на психолошка испитивања, психолог школе сам уноси у кумулативни картон кога иначе треба да попуњава учитељ или разредни старешина. Психолог школе је водио посебну документацију о ученицима који се из било ког разлога обраћају њему. Пошто међу тим подацима има и оних који су врло деликатни, та документација је остављана код психолога. За кумулативни картон ученика психолог је давао само оне податке који нису сувише интимне и деликатне природе. Континуиран облик рада психолога са наставницима је био упознавање наставника на погодан начин са резултатима испитивања ученика у циљу предузимања заједничких мера у побољшању рада са ученицима. То се првенствено односи на повећање мотивације ученика за учење, начина оцењивања, професионалну оријентацију ученика и организовању предавања према потребама наставника и ученика. Ове активности психолога су посебно заступљене у средњим школама, гимназијама и средњим стручним школама преко којих су наставници могли да унапреде свој рад и своје психолошко образовање.

Једна од веома важних компонената рада психолога је рад и сарадња са родитељима преко кога су такође наши наставници проширивали и продубљивали психолошка знања. Најдоминантнија сарадња је била у следећем: сарадња са родитељима ученика првог разреда у циљу што бољег и бржег упознавања деце; сарадња са родитељима оне деце која имају извесних тешкоћа у раду; сарадња са родитељима ученика старијих разреда у основној и средњој школи, у циљу што успешније и боље професионалне оријентације. Други од чешћих облика рада психолога био је организовање различитих предавања за родитеље (о деликвентном понашању, болестима зависности и друге теме).

Дакле, утврдили смо да су кроз све ове садржаје рада психолога са ученицима, наставницима и родитељима основне и средње школе наставници имали могућност да прошире и продубе своје психолошко знање, али су постојале многе баријере објективне и субјективне природе да то не буде довољно успешно.

Може се изрећи једна општа оцена да без добре сарадње са директором школе, наставницима, родитељима и школским лекаром није било могуће, у свим основним и средњим школама Србије овога времена, остварити успешно решавање многобројних и разноврсних проблема деце и школе, а психолози у многим школама нису имали такву сарадњу, па је тиме и психологија у додатном образовању наставника основних и средњих школа, по нашем мишљењу, била маргинализована.

Преглед и анализа садашње ситуације у основним и средњим школама Србије

Формални актуелни систем основног и средњег образовања у Србији састоји се од:

1) предшколског васпитања образовно-васпитни рад деце од 0-6/7година;
2) обавезног основног школовања деце –од 6/7до/14/15;
3) средњег образовања укључујући гимназије, средње стручне и уметничке школе са децом старости од 14/15 до 18/19 година.

Такође овај систем обухвата ликовно и музичко образовање (основно и средње), специјално образовање за све категорије деце са посебним потребама, образовање на језицима мањина и образовање одраслих.

Од укупне популације становника, 8, 4 милиона, њих 1,6 милиона је укључено у формални образовни систем. Има око 100000 наставника укључујући и стручне сараднике (педагоге, психологе, библиотекаре, социјалне раднике, специјалне педагоге за децу са посебним потребама и друге). Близу 55% од овог броја запослено је у обавезном основном образовању, 27% су средњошколски наставници, 10% универзитетски а 8% су васпитачи.

Образовање углавном финансира држава. Обавезно школовање је државно.

Што се тиче државних законских регулатива, не постоји општи законодавни акт који се односи на образовање, већ је сваки ниво образовања регулисан посебним законом. Основношколски и средњошколски наставници, законом је одређено, морају имати универзитетско образовање, а од 1993. године учитељи, наставници разредне наставе стичу универзитетско образовање на Учитељским факултетима. Предметни наставници од основношколског до универзитетског нивоа образују се на скоро свим универзитетима и факултетима. Специјални курсеви који их припремају за рад у настави не постоје на овим факултетима. Међутим, носиоци свих универзитетских диплома могу да конкуришу за рад у настави. Стога је проблем недостатка стручних психолошко-педагошких знања и вештина посебно изражен код наставника који су завршили ненаставничке факултете у средњим стручним школама код нас.

Осим наставника који се образују на учитељским факултетима, факултети који имају одељења за обуку наставника су: Филозофски, Филолошки, Дефектолошки ,Природно-математички, Педагошко-технички. Остало наставно особље се регрутује из различитих ненаставничких факултета,професија као што су: лекари, економисти, инжењери, правници и други.

После годину или две у настави под евентуалним надгледањем искусних наставника, сви кандидати за наставнике, изузев универзитетских наставника, морају да положе државни испит који се састоји из три дела: а) методички приступ наставном предмету б) педагогија и психологија и ц)школско законодавство. Међутим, и овај такозвани „државни испит“ који пружа наставницима који нису стекли на матичним факултетима психолошко, дидактичко и методичко образовање се у основним и средњим школама Србије у задње време ретко и слабо одржава , или се уопште и не одржава. Дакле, можемо констатовати да је дошло до пада психолошког образовања актуелних наставника на овом испиту.

Стање у последњих 10 година у образовању наставника основних и средњих школа

У последњој деценији приказујемо и критички анализирамо стање на основним студијама и усавршавање наставника основних и средњих школа у Србији.

Законима основне и средње школе је омогућено, да све особе са факултетском дипломом могу да раде у школи ако положе државни

испит и ако њихов профил одговара потребама школе. Другим речима, сви универзитети и факултети у земљи образују потенцијалне наставнике, а не само они који имају одсеке за обуку наставника.

Што се тиче уписа кандидата на факултете, сви кандидати који су завршили четворогодишњу средњу школу (гимназију или средњу стручну школу) имају право уписа у прву годину студија у институцијама универзитетског образовања, пошто положе пријемни испит. За будуће васпитаче и учитеље пријем кандидата је заснован на две врсте критеријума: елиминаторним и класификационим критеријумима који садрже:

- проверу физичких, здравствених, музичких и говорних способности на основу лекарског уверења, потврде о говорним способностима издате од стране стручњака за патологију говора и испитивања пред стручном комисијом (елиминаторни критеријуми) и
- полагање класификационог теста Српског језика и теста опште културе.

На другим наставничким факултетима пријемни испит се такође састоји од

главног предмета студија и једног предмета из групе општеобразовних предмета.

У наставно особље школа такође спадају и стручни сарадници (педагог, психолог, социјални радник).

Упис на Филозофски факултет на одељења за педагогију и психологију захтева полагање пријемних испита који се састоје од теста опште културе и главног предмета студија (педагогије или психологије).

Интересовање младих за наставничку професију, на свим наставничким факултетима је опало, а садашња оријентација на тржишно функционисање универзитета која ће између осталог водити знатном повећању школарина за све који не испуне услове да буду финансирани из државног буџета, може довести до још већег опадања интересовања за професију која се ниско котирала на скали друштвених вредности.

Полазећи од презентованих чињеница о актуелној селекцији кандидата за будуће наставнике, може се закључити следеће: кандидати за будуће наставнике немају одговарајућу средњу школу која би их припремила и усмерила за будуће занимање. У нашој досадашњој анализи то је откривено само код образовања учитеља на

Педагошким академијама где је постојала средња стручна школа просветне струке из које су кандидати уписивали Педагошку академију као вишу школу; кандидати који су завршили било коју четворогодишњу средњу школу могу уписати наставнички факултет ако положе пријемни испит који садржи предмет који ће они студирати. Можемо констатовати да је са овим критеријумима и тржишним слабим вредновањем наставничке професије дошло до деградације селекције будућих наставника. Психолошко знање кандидата, закључили смо, је значајно опало и на овом испиту због овакве организације средњих школа, захтева испита као и укупне кегативне селекције кандидата за будућа наставничка занимања.

Усавршавање наставника

Приказујемо актуелно стање као и оно што је непосредно претходило од неколико деценија у овој области у педагошкој пракси наших основних и средњих школа.

Систем усавршавања, обуке конципиран је код нас на следећи начин: као надградња основног стручног образовања, иновирање знања стечених током припрема за наставничку професију и усавршавање вештина примене стеченог педагошко-психолошког знања и праксе уз рад наставника.

Надградња основног професионалног образовања подразумева обезбеђивање, или додавање, теоријског и практичног психолошко-педагошког знања наставницима који током основног образовања нису стекли за професионални рад :

а) нису имали одговарајуће педагошко-психолошке предмете, као у случају предметних наставника који нису дипломирали на неком од наставничких факултета или;

б) нису стекли довољно неопходних педагошких знања, као што је случај са предметним наставницима са неког од наставничких факултета.

Активности у области усавршавања наставника, у непосредној прошлости, су, осим Министарства просвете, од Просветно-педагошких завода преузели факултети који образују наставнике, школе где наставници раде, као и стручна удружења.

Може се констатовати да је образовање и усавршавање наставника у последњих неколико деценија деградирано, као и цео школ-

ски систем, посебно задње две деценије. Прва деградација достигнутог нивоа развоја школског система, по нашем мишљењу, догодила се 1990-91. године. Тада је укинута делимична аутономија образовних установа, а локалним заједницама је ускраћено право на одлучивање. Сви фондови намењени финансирању образовања су централизовани, као и фондови за усавршавање наставника, централизовано је постављање директора школа, као и доношење одлука битних за рад школа и развој образовања. Посебно негативно је деловало укидање Просветно-педагошких завода који су били компететнтни за педагошки саветодавни рад, надзор и усавршавање наставника уз рад. Ови Заводи су имали своје центре за иновацију и стручно усавршавање наставника тако да је са њиховим укидањем тај рад престао. Истовремено је и укинут и Закон о континуираном усавршавању наставника. Према том закону, сваки наставник морао је редовно да похађа семинаре и курсеве усмерене на побољшање њихове стручне компетенције. Дакле, у овом периоду, централизација одлучивања и педагошки надзор, као и рестриктивна политика финансирања потпуно су маргинализовали стручно усавршавање наставника. Министарство просвете преузело је највећи део стручног усавршавања наставника, међутим, услед недостатка одговарајућих стручњака и других околности, стручно образовање је постало толико ограничено, да је готово престало да постоји. Закон о универзитету усвојен (1998.г.)додатно је погоршао ситуаију, како у основном образовању наставника тако и у усавршавању уз рад. Такође у овом периоду већи број стручних часописа више не излази, школске библиотеке не купују нове књиге, а интернационални часописи и страна литература не делозе или врло ретко долазе, у земљу. Треба истаћи да је Интернет комуникација непрекидно функционисала и да је постојала могућност да се дође до савремених знања из ове области, али је такође и била присутна чињеница да су наставници, њих мали број, користили Интернет. За ово постоје два основна разлога: недостатак средстава за куповину опреме и недостатак компјутерске писмености наставника.

Дакле, можемо закључити да су наставници и њихово образовање у задњим деценијама остављени сами себи, да су радили по инерцији и зависили од савести и вештине управе школа у решавању ових проблема.

У нашој актуелној педагошкој пракси нема координације између свих институција у друштву које се баве овом проблематиком, а обука наставног особља се не води на плански и систематичан

начин. Може се говорити о „ ad hoc“ семинарима, теоријске природе, посвећеним темама које су занимљиве за анализу и дискусију с тачке гледишта дате школе или факултета.

Иновирање знања, актуелних наставника, се углавном односи на наставне предмете. Овај сегмент основног професионалног образовања, као и претходни, био је углавном у делокругу рада наставничких факултета и удружења. Најбројнији су семинари који се односе на иновирање специфичног предметног знања, док је педагошка обука мање присутна. Садржај и начин наставних метода које се примењују у обуци наставника је посебан сегмент стручног усавршавања. Готово да нема методичких практикума кроз које би наставници стварали и тестирали нове и адекватне методичке приступе, нарочито да би се померио нагласак са наставе на учење, са образовања усредсређеног на наставника на образовање усредсређено на дете.

Упркос прокламованој потреби да се основно професионално образовање и усавршавање уз рад повежу, прави континуитет никад није успостављен. Тако се често догађа да наставници, пошто дипломирају, на семинарима слушају иста теоретска предавања од својих бивших универзитетских професора.

Средства која се улажу у ове програме врло су скромна, тако да нема могућности коришћења модерне опреме и праксе организоване на савременији начин. Семинари теоретске природе су, нажалост, најефтинији али и најмање делотворан облик стручног усавршавања. Систем евалуације није развијен, тако да се процене заснивају на опсервацијама и коментарима наставника.

У актелном периоду, треба истаћи, да су се неке невладине организације бавиле стручним усавршавањем наставника. Њихови програми су у већини случајева имали ургентни карактер (психо-социјална помоћ деци у школама, образовање за мир и толеранцију, дечија права, образовање за демократију, програми рехабилитације намењени деци избеглицама и други). Према неким проценама у овом периоду, око 20% наставника у Србији похађало је неке од поменутих семинара у овом периоду.

Дакле, актуелни период карактерише недостатак циљева, координације и кохереног систематског рада усавршавања наставника, па је и улога психологије и психолошког образовања неодређена. Из ових разлога је и тешко дати објективну евалуацију ефеката истакнутих програма, осим да су они одржали неку врсту профе-

сионалне комуникације, извесну меру мотивације наставника и увеле неке нове теме и методе рада.

Закључак

Анализом психолошког образовања и усавршавања наших наставника у основним и средњим школама у непосредној прошлости и актуелном времену утврдили смо следеће. Образовање учитеља се одвијало првобитно у Учитељским школама као средњим, потом Педагошким академијама као вишим школама и садашњим Учитељским факултетима, а образовање других наставника на наставничким факултетима- Филозофском, Филолошком, Природно-математичком, Дефектолошком факултету, али и другим ненаставничким факултетима који образују наставнике углавном за средње стручне школе. Као основне показатеље улоге, места и присуства психологије у образовању наставника анализирали смо следеће: присуство психологије и психолошких дисциплина, у наставним плановима установа које образују наставнике; присуство психологије у селекцији и професионалној оријентацији наставника на пријемним и државним испитима наставника; могућност стицања и усавршавања психолошких знања наставника у школи преко рада психолошко-педагошких служби у средњим и основним школама; усавршавање наставника преко Педагошких завода и могућност стицања психолошких знања преко нешто новијих облика рада (путем Интернета, преко неких програма рада невладиних организација и других видова образовања).

Утврђено је да су најадекватније психолошко образовање добијали учитељи у учитељским школама и педагошким академијама, а нешто слабије психолошко образовање учитељи на учитељским факултетима, потом наставници наставничких факултета, а најслабије наставници ненаставничких факултета који раде у настави.

Присуство психологије и могућност психолошког образовања и усавршавања наставника преко рада психолошко-педагошке службе у основним и средњим школама Србије у непосредној прошлости и актуелном времену, на пријемним испитима, селекцији кандидата за наставнике и државним испитима наставника, констатовали смо, да сви ти показатељи нису били заступљено у свим школама, да је

недовољно и на ниском нивоу била присутна психологија, а тиме и могућност психолошког образовања и усавршавања наставника.

Утврђено је да је психолошко усавршавање наставника у непосредној прошлости обављао Просветно-педагошки завод, а у актуелној педагошкој пракси невладине и неке струковне организације наставника. Закључили смо да је у актуелној педагошкој пракси дошло до деградације и маргинализације психологије како у образовању тако и усавршавању наставника у основним и средњим школама Србије.

По нашем мишљењу, да би унапредили наставничку радну делатност и наставника као главног актера наставног процеса намеће се потреба уважавања и примене психологије, али и педагогије и њених научних дисциплина у свим следећим активностима професиналног припремања и даљег усавршавања наставника код нас:

- прво у процесу селекције кандидата за наставничко занимање. Пожељно би било, према резултатима истраживања наших и страних аутора, извршити селекцију и професионално усмеравање за наставничко занимање, оне појединце који поседују, поред адекватне припремне средње школе и неке генетске предиспозиције, потенцијале бар просечне у погледу когнитивних способности (опште интелигенције, социјалне интелигенције и емоционалне интелигенције);
- друго, бирати оне кандидате за будуће наставнике, који показују позитивну мотивацију, љубав према педагошким активностима;
- треће, селекционисати оне који показују у већем степену и неке персоналне карактеристике као што су (виши степен екстравертности, емоционалне стабилности, спонтаност и уживање у раду у односима у групама са ученицима, више самопоштовања, добро ментално здравље и друге);
- у току професионалне припреме пружити много адекватнија, функционалнија психолошка, педагошка и методичка знања, уважавајући примену, законитости психолошког образовања примењиваног још у раду учитељских школа у Србији. То је изучавање прво опште психологије која нуди основна психолошка знања, потом упознавање психолошких законитости развоја и узрастних карактеристика појединца, преко развојне психологије и стицање знања о законитостима учења и наставног процеса, преко изучавања педагошке психологије. Свакако за сваки тип и профил наставника (наставника у основној, средњој школи, општеобра-

зовној, стручној, наставника на факултету) нужна су првенствено одговарајућа прилагођавања програмских психолошких, педагошких и методичких садржаја, као што је то био случај са просветном струком средње школе која је имала проходност за Педагошку академију; и

- након завршених студија нужан је континуитет даљег психолошког педагошког и методичког усавршавања наставника који почињу да раде. То је "процес стварања наставника", процес стицања професионалних знања, вештина, ставова, изграђивање потребних, пожељних персоналних особина и компетенција и самоактуализација његове личности. Првенствено се развијају педагошке и психолошке компетенције, усавршавају знања и вештине за педагошку интеракцију полазећи од интерактивног карактера савременог наставног процеса. Поред педагошких нужно је даље развијање свих когнитивних компетенција наставника (стваралачких и креативних способности за наставни процес, социјално-емоцијоналне интелигенције у интеракцији ученик-наставник и одређених персоналних карактеристика саме личности наставника. Развој тих црта треба да тече у правцу тако да, уколико су особине личности наставника у већем степену интегрисане са захтевима професије (улогама), утолико треба да је он успешнији у наставном раду а, истовремено, и ефикасност у раду би требала да се одражава позитивно на нека својства личности наставника. Дакле, може се закључити на основу свега презентованог, да се професионални развој запослених наставника нужно треба да одвија према крајњем циљу самоактуализацији личности сваког појединачног наставника, који у својој професији треба да оствари све своје људске потребе и потенцијале и тако постане интегрисана особа у друштву, која живи задовољно, стабилно, предвидљиво и сигурно. На путу ка том циљу психологија и психолошко образовање је фундаментално и нужно.

Закључено је, да би био приоритетан задатак „школе будућности“ да уважава и користи вредна достигнућа првенствено Учитељске школе, Педагошке академије и Педагошких завода укључујући и савремена психолошко-педагошка сазнања, како би се место и улога психологије у образовању и усавршавању актуелног наставника подигли на виши ниво, а тиме и стручне компетенције наставника за укупан образовно-васпитни рад у основним и средњим школама Србије.

Литература

1. Анањев, Б.Г. (1946): Васпитање пажње код ученика, Београд: Педагошка библиотека.
2. Др Бакић, В. (1897): Општа педагогика, Београд: Српска краљевска државна штампарија.
3. Богавац, Т. (1980): Школство у Србији на путу до реферме, Београд: Научна књига.
4. Васиљевић, А. (1870): Психологија удешена за школску употребу, Београд: Штампарија кнежевине Србије.
5. Виготски, Л. С. (1972): Историјски развој понашања човека, *Психологија, 12,* стр. 77-84.
6. Вучић, Л. (1975): Педагошка психологија, Београд.
7. Вучић, Л. (1978): Примена психологије у настави, Зборник бр. 11, Београд: Институт за педагошка истраживања.
8. Вучић, Л. (1970): Развијање схватања социјалних односа код ученика, Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
9. Вучић, Л. (1978): Школска психологија, *Психологија* бр. 4. Београд: Савез друштава психолога Србије.
10. Ђорђевић, Ј. (1978): Улога Борислава Стевановића у развоју наше педагошке теорије и праксе, *Психолошке новине*, год. 2, стр. 15.
11. Ивановић, С. (1960): Неки проблеми наставног кадра за психолошко-педагошку групу предмета у учитељским школама, *Настава и васпитање*, бр. 2-3, стр. 28-33.
12. Јанковић, П. (1994): Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља, Нови сад: Педагошка академија.
13. Зо. Јарошевски, М. Г. (1976): Психологија у 20. столећу, Сарајево: Светлост.
14. Кораћ, Ж. (1990): Развој психологије на Филозофском факултету у Београду, Зборник филозофског факултета, стр. 403-416.
15. Корнилов, К. Н. (1947): Психологија уџбеник за учитељске школе, Београд: Просвета.
16. Корнилов, К. Н. (1933): Психологија детета, Београд: Издавачка књижара Милорада Антића.
17. Миленковић, Р. (1969): Нови наставни план и програм за учитељске школе СР Србије, *Настава и васпитање*, бр. 5, стр. 581-590.
18. Милићевић, М. (1871): Историја педагогије, Београд: Штампарија кнежевине Србије.
19. Митровић, М. (1952): Учитељске школе, *Настава и васпитање*, бр. 4, стр. 259-262.
20. Печјак, В. (1984): Стварање психологије, Сарајево: Свјетлост.

21. Печјек, В. (1980): Кратак приказ развоја психологије у Југославији, *Примењена психологија,*1, 2, 3 део, Загреб: Савез друштава психолога Хрватске.
22. Подрињска учитељска школа (1970), Шабац: Учитељска школа.
23. Поткоњак, Н. (1955): Организација педагошко-психолошког семинара у петој години Београдске учитељске школе, *Настава и васпитање*, бр. 7, стр. 407-414.
24. Привремени наставни план и програм за учитељске школе у краљевини Југославије, (1931), Београд: Државна штампарија краљевине Југославије.
25. Просветни гласник (1969), година 19, бр. 2-3, Београд: Републички секретаријат за образовање и културу.
26. Поткоњак, Н. (1994): Развој схватања о констутитивним компонентама педагогије у Југославији, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду
27. Ракић, Р. (1980): Век учитељске школе и деценија педагошке академије, Београд: Педагошка академија.
28. Ракић, Б. (1978): Психологија у образовању и васпитању наставника, *Педагошка стварност*, бр. 8, стр. 763-797.
29. Рот, Н. (1978): Педесет година Групе за психологију, *Психологија*, година 11, бр. 4.
30. Рот, Н. (1965): Стање и перспективе југословенске психологије, Београд: Југословенско удружење психолога.

PhD Vojko Radomirović
Faculty for Teacher Training
Užice

PSYCHOLOGY WITHIN EDUCATION AND TEACHERS' TRAINING AND QUALIFICATIONS IN PRIMARY AND HIGH SCHOOLS

Resume: The problem of psychology in education and qualification of teachers in primary and high schools in Serbia has been analyzed through the psychological education of teachers in schools and at universities in the immediate past and relevant pedagogical practice, together with their qualification with work which has begun in 1945 and still lasts

Our teachers (meaning to comprise both teachers and professional assistants by this term) were educated at the Teachers' colleges, Pedagogical Academies, Philosophical, Philological, Natural-mathematical, university of Defectologia and other universities. It has been ascertained that the most adequate psychological training

was gained by teachers within the teachers' colleges and pedagogical academies, and somewhat not such solid knowledge and education obtained the teachers studying on the Teachers' University, whereas the weakest knowledge obtained those teachers who studied at the non-teaching universities who are working within the educational system. The presence of psychology and possibility of psychological education and qualification of teachers have been established through the work of the psychological and pedagogical services in primary and high schools in Serbia, on the entry exams, selection of candidates for teachers and by the state exams done by teachers. We came to a conclusion that all of the said have not been present in all schools. The psychology is present in a very low quantity, and consequently the possibility of the psychological education and qualification of teachers is not satisfactory.

It has been asceratined that the psychological training of teachers in the recent past was done by the Educational Institute, whereas when the current pedagogic practice is concerned, it was done by non-governmental and certain expert teachers organizations. We reached the conclusion that in the current pedagogic practice occured the degradation and marginalization of the psychology in both, education and training of teachers in primary and high schools in Serbia. It has been ascertained that the task of the highest priorty for the school of the future is to take into account, appreciate and use valuable achievements, mainly those of the Teachers' College., Pedagogy Academy and Pedagogic Institutes including herein the contemporary discoveries, so that the position and role of the psychology within the education and training of teachers can be placed to a higher position, together with the expert competencies of tecahers for the overall educational work in primary and high schools in Serbia..

Key words: psychology in curriculums, psychological education of teachers, lecturerers and priofessors, psychology service, non-educational faculties, educatinaol and pedagogic institute, professional development of teachers, psychological training.

Проф. др Нада Качавенда Радић
Филозофски факултет у Београду

Научни рад
UDK 371.13

*ПЕДАГОГИЈА СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА: ТЕНДЕНЦИЈЕ И РЕЛЕВАНТНЕ ОБЛАСТИ У ОБРАЗОВАЊУ ПЕДАГОГА**

Апстракт: *У раду су презентирани следећи проблеми: доколичарско образовање у општој тенденцији глобализације; научно позиционирање педагогије слободног времена и њеног предмета у литератури; неке дилеме у педагогији слободног времена као научној дисциплини; релевантне области и садржај наставног предмета у универзитетском образовању педагога.*

Тенденције процеса глобализације у подручју доколичарског образовања су представљене кроз декларације и повеље донете од стране значајних међународних организација. Утврђена је корелација главних поставки са неким концептима у литератури. Нађено је да се аритикулисањем глобалне политике и стратегије доколичарског образовања доприноси бољем међусобном разумевању стручњака у пракси и квалитетнијој научној комуникацији свих који се баве доколичарским образовањем.

Конституисање специфичне научне дисциплине има своје рефлексије и на студијске планове и програме. Пажња је усмерена на препознавање области педагогије слободног времена које су релевантне за педагогију као науку и педагога као професију. Процењује се да се код нас стидљиво појављују програми посебног наставног предмета у универзитетском образовању педагога. За разлику од светских токова, у нашим и балканским научним круговима проблеми доколичарског образовања или се игноришу или се надобудно потцењују. Готово се остаје аутистично на педагошке апеле из богате светске литературе, чији аутори, често, нису педагози.

Кључне речи*: доколичарско образовање; документи; слободно време; образовање педагога; педагогија слободног времена; наставни програм.*

Увод

Педагогији слободног времена се намећу многобројна питања на која није лако дати одговоре и бројне дилеме које остају отворене. Њено конституисање се одвија у контексту историјско-социјалних, економских, филозофских, психолошких, али и педагошких и андрагошких збивања, превирања и тенденција двадесетог века (Поткоњак, 2000; Савићевић, 1991).

За поимање савремених светских токова и трендова у области васпитно-образовних проблема слободног времена, уз научну литературу, нису без значаја ни напори разних медјународних организација. Њихови резултати се, најпре, виде кроз усвојене декларације, повеље и друге документе који су сачињени од стране еминентних научника, не политичара. Утичу на стратешка усмерења у области праксе доколичарског образовања, али и на савремене научне концепте и поставке. У бити, веза је узрочно-последична, те је процес и обрнут.

У раду се користи термин ’доколичарско образовање’ као синоним изразу ‘васпитно-образовни проблеми слободног времена’. Истим термином се покрива и појам ‘доколичарско учење’. Дубља и прецизнија анализа би указала на не баш потпуну оправданост, не само у односу на различита поимања доколичарског образовања и учења у светској литератури, а она јесу шаролика и неуједначена, него и у односу на сопствену теорију. Доколичарско образовање, са своја два модалитета: образовање у слободном времену и образовање за слободно време (у литератури се помиње и трећи – образовање о слободном времену), јесте ужи појам од појма ‘васпитно-образовни проблеми слободног времена’. Разлог је, дакле, искључиво у томе што уместо пет користимо две речи.

Слободно време и доколичарско образовање у тенденцији глобализације

Међународни однос према слободном времену и доколичарском образовању је промовисан кроз декларације, повеље и друга документа установљена од стране разних интернационалних организација. Циљеви већине ових докумената се прожимају, преламају и претапају у заједничку сврху досезања глобалне међународне политике и стратегије у односу на слободно време и доколичарско образовање.

Поставке Опште декларације о људским правима УН из 1948. године су базичне за сваки респектабилан документ. Декларација препознаје право савременог човека на слободно време, одмор и слободно учествовање у културном животу његове локалне заједнице. Истиче значај подстицања сваког детета, али и пружања адекватних могућности за игру и рекреацију ради омогућавања потпуног и хармоничног развоја његове личности.

Иако се и раније појављују посебни документи о слободном времену са међународним значењем и значајем (нпр. европски *Форум ду Лоисир* га је сачинио 1966. године), званично се сматра да је прва интернационално прихваћена повеља о слободном времену *International Charter for Leisure*, усвојена у Женеви 1970. године од стране Интернационалне асоцијације за рекреацију (International ...,1995). Од седам чланова ове Повеље, два се односе на експлицирање права деце, адолесцената и одраслих на образовање и учење за/у слободном времену, те улогу школе, породице и комуне. Повеља је у основи сачињена од стране специјално формиране комисије 1967. године, чији су чланови били експерти разних међународних организација: *International Recreation Association* (IRA), *International Playground Association* (IPA), *International Council for Health, Phyisical Education and Recreation* (ICHPER), *International Center for the Study of Leisure* (CIEL) i *International Working Group on Sports Facilities* (IAKS).

У каснијим годинама ова повеља је послужила као основа за измене и допуне од стране појединих националних асоцијација и организација за слободно време и рекреацију ради адаптације и апликације у специфичне услове, али и ревизије од стране интернационалних организација. Једна од уваженијих верзија је из 1981. године, (пре тога1979.) усвојена од стране Светске асоцијације за слободно време и рекреацију (*World Leisure and Recreation Ass.*) u Twannberg-u (Швајцарска).

Први међународни документати о доколици имају значај, пре свега, у експлицирању слободног времена као егзистенцијалне потребе, али и легитимног права сваког човека, без обзира на године, пол, ниво формалног образовања. Јасно се кристалише да оно задовољава човекове есенцијалне потребе за релаксацијом, рекреацијом, индивидуалним развојем и креативним изражавањем. Посебни чланови се баве правом сваког човека на доколичарско образовање и учење. Школа, породица, локална заједница, владине и невладине организације се препознају као најпре одговорни за ове процесе.

У промоцији слободног времена као глобалног и универзалног феномена, уз истицање уважавања различитости, посебне заслуге припадају Светској асоцијацији за слободно време и рекреацију - WLRA, њеним комисијама и регионалним организацијама (скоро променила назив у *World Leisure*; WLRA, http://www...). Од општих званичних докумената ове асоцијације, посебно место имају *Sao Paulo Declaration "Leisure in a Globalized Society"* из 1998. године и

Charter for Leisure, ревизија из 2000-те године, која своју оригиналну верзију има у поменутој повељи из 1970. године. У првом документу се истиче улога влада у презентацији значаја доколице савременог човека и специфични допринос овог феномена процесу опште глобализације (Sao Paulo Declaration…http://www…). У члану 8 другог документа се, јаче него у претходним ревизијама, дефинише улога образовних организација које 'морају' уобличавати сваку прилику да поучавају о природи и значају слободног времена, а посебно како интегрисати ова знања у лични животни стил (Charter… http://www…).

WLRA документи у промоцији глобалне стратегије доколичарског образовања

Од документа који су имали или имају утицаја на формирање глобалне стратегије и политике доколичарског образовања, вредна помињања је повеља *The European Freetime Pedagogics Charter* која је, још 1976. године, сачињена од стране тзв. Саветодавне групе 5 Европске асоцијација за слободно време и рекреацију (ELRA, регионална чланица WLRA). Уочљива је занимљивост и актуелност овог документа због указивања на неке битне проблема педагогије, али и андрагогије слободног времена које су и данас у жижи интересовања: професионализација и образовање педагога у области слободног времена; потреба интензификације истраживања доколичарског образовања; апликација научних резултата у праксу доколичарског образовања, посебно у области методике; доколичарско образовање и образовне институције; значај медјународне и интердисциплинарне размене *know-xow*; потреба међународног преиспитивања и усклађивања терминолошко-појмовних различитости ради квалитетније међусобне комуникације педагога (и андрагога, прим. аутора) у области слободног времена (The European..., 1995).

Ипак, највеће напоре и резултате у међународном артикулисању политике и стратегије доколичарског образовања чине научници и стручњаци окупљени у Комисији за образовање Светске доколичарске организације. У задњој декади Комисија је сачинила неколико докумената од значаја за општи приступ специфичним проблемима доколичарског образовања (WLRA Commission on Education, http://www…):

- *Leisure Education and Community Development* (1998);

- *Leisure Education and Youth at Risk* (1998);
- *Leisure Education and Populations of Special Needs* (1998);
- *Leisure Education and Serious Leisure* (2000);
- *Leisure Education and the Outdoors* (2001);
- *Leisure Education and Physical Fitness and Activity* (2001).

Сви имају базичну позицију у WLRA Интернационалној повељи за доколичарско образовање - *WLRA International Charter for Leisure Education*, коју је Комисија усвојила 1993. године на међународном семинару у Јерусалему, а WLRA је ратификовала исте године на конгресу у Јаипуру у Индији *(ибидем;* исто у: Х. Рускин, А. Сиван, 1995).

Како стоји у Повељи, сврха је да се информишу владине и невладине организације, школе и друге образовне институције о значајности и бенефицијама слободног времена и образовања за/у слободном времену. Она дефинише принципе водиље за уобличавање и развој политика, стратегија и програма доколичарског образовања од стране свих одговорних чинилаца образовања, укључујући школе, комуне, институције за образовање одраслих те позива све владе, невладине и волонтерске организације, институције формалних и неформалних система образовања у разним земљама да се ангажују у уобличавању сопствених стратегија и програма.

Документ је структуиран у четири дела. Преамбуле се односе на дефинисање слободног времена, образовања и доколичарског образовања. У другом делу се говори о доколичарском образовању у школама: циљу, принципима, стратегијама, програмима формалног и информалног образовања, приступима преношења знања и учења, кадровима. Трећи део је посвећен доколичарском образовању у комуни: циљевима, принципима, стратегијама, приступима, оквирима и кадровима доколичарског образовања. У четвртом делу се дефинишу циљеви, принципи и стратегије припрема и тренинга професионалних кадрова у доколичарском образовању, укључујући и тангентне професије.

Документ указује на следеће основне одреднице доколичарског образовања:

- То је доживотни процес учења који укључује развој ставова, вредности, знања, вештина и ресурса везаних за слободно време.
- Важан је део процеса социјализације током кога различити чиниоци имају различите улоге.

- Има главну улогу у редукцији статусних разлика у слободном времену.
- Оспособљава човека да досегне највиши ниво у остварењу својих потенцијала.
- Уважава различитости друштвених, културних и економских система.
- Део је формалног и неформалног система школа и локалне заједнице, те се тако подстиче и омогућава укључење индивидуе у њен процес.
- Укључује наставне програме и моделе обуке припремања људи који ће даље, аматерски или професионално, преносити и пружати иновативно и свеобухватно доколичарско образовање и менаџерске услуге разних врста у овој области.
- Укључује специфичне циљеве, принципе и стратегије ради помоћи људима свих старосних доби и карактеристика да досегну жељени квалитет живљења у слободном времену кроз лична, социјална, физичка, емоционална и интелектуална изражавања и на тај начин има утицаја на породицу, локалну заједницу и друштво у целини.

Вредност WLRA Интернационалне повеље о доколичарском образовању

По општости, универзалном карактеру, ширини обухваћених проблема, рефлексијама које је до сада већ имао, овај документ заслужује да се прихвати као стандардна мера савременог доколичарског образовања у свету. Како и сами творци истичу, сачињен је као основна смерница за доколичарско образовање у 2000-тим годинама.

Тим пре је већа вредност једног оваквог документа, јер израз 'доколичарско образовање' има различите конотације у различитим изворима. Често се неоправдано сужава, па за **једне** значи подучавање спорту и разним видовима рекреације. За **друге** је то појам који ваља везати за информације о слободном времену, док га **трећи** одређују као процес подучавања знањима и вештинама о разним активностима, **четврти** као процес образовања индивидуе за слободно време, пружајући могућности за партиципацију у реализацији разних програма. **Пети** га везују искључиво за образовање у сло-

бодном времену, а за **шесте** је оно обука шта је 'вредно' и/или 'мудро' коришћење слободног времена.

Занимљиво је поменути резултате рада групе истакнутих научника различитих профила на једном пројекту који је за предмет имао анализу значења доколичарског образовања у америчким школама. Они су, наиме, утврдили двосмисленост у разумевању доколичарског образовања. У првој конотацији оно се јавља као засебан наставни предмет у школама чији се садржај односи на слободно време. Укључује традиционални приступ, а реч је о образовању **за** слободно време и образовању **о** слободном времену. Садржаји су различити: од спорта, игре, уметности и разних варијанти до слободног времена *per se*. У другој конотацији слободно време се схвата као контекст за образовање, па је реч о образовању **у** слободном времену. Њега карактерише неформалност и информалност, а одвија се ван школе. Типичан пример су летњи кампови (L. Pasavento, ed. 2003).

Чини се да је WLRA концепцији најближа научна одредница доколичарског образовања израелског аутора Hillel Ruskin-а, тадашњег и дугогодишњег председника Комисије за образовање. Први пут смо је чули на првом светском конгресу WLRA у Канади 1988. године. Он дефинише доколичарско образовање као свесно и систематско образовање за и/или у слободном времену чији су крајњи циљеви пожељне промене у коришћењу слободног времена. Ове промене могу се односити на веровања, осећања, ставове, знања, вештине и понашање и могу се дешавати кроз формално и неформално образовање и рекреацију, намењено деци, омладини и одраслим (Х. Рускин, 1995, п.147).

У сваком случају, прихватање Интернационалне повеље о доколичарском образовању као стандардне мере савременог доколичарског образовања у свету, никако не значи негирање уважавања различитости у специфичним социјално-економским оквирима, али и различитости између појединих научних дисциплина које се баве доколичарским образовањем. Поред тога што је замишљена као смерница у сачињавању националних политика и стратегија, њена вредност је што може, управо као стандардна мера, да допринесе бољем медјусобном разумевању стручњака у пракси и квалитетнијој научној комуникацији свих који се баве доколичарским образовањем.

Тенденције у научном позиционирању доколичарског образовања

Иако су кохерентна и систематична научна истраживања доколичарског образовања и учења новијег датума, интересовање се протеже дубоко у историју, а мисао о њима досеже најраније мислиоце и филозофе (D. Nardo, 2005; J. Dattilo, 1999 и многи други). Савремено богатство и разноликост истраживања показују да су феномени слободног времена и доколичарског образовања, посебно током задње три деценије, постали значајно научно поље. Карактерише га изразита мултидисциплинарност, интердисциплинарност и научна интерференција. Стога, није оправдано нити могућно, једноставно га позиционирати само у систем научних дисциплина науке/а о образовању. Оно јесте њихов научни проблем и предмет научних дисциплина, али не само њихов.

На овом степену развијености и разуђености литературе у свету, могућно, је уочити три главне тенденције у научном позиционирању доколичарског образовања и учења (Н. Качавенда Радић, у: Г. Будимир-Нинковић, ур. 2008).

Прва: једна наука/научна дисциплина о образовним проблемима слободног времена.

Унутар ове тенденције доколичарско образовање се, експлицитно или имплицитно, третира као предмет једне научне дисциплине која се посматра као интегрална педагошко-андрагошка научна дисциплина (T.A. Mobley, C.K. Brightbill, 1977; H. Ruskin, 1989; H. Ruskin, A. Sivan, 1995; J. Mundy 1998; WLRA dokumenti i dr.).

Две су подваријанте. ***Прва***, неки од представника овог тренда користе термин '*science of leisure education'*, подразумевајући под тим једну науку о васпитно-образовним проблемима слободног времена. Представници ***друге***, користећи термин 'педагогија слободног времена', подразумевају и андрагошке аспеке (W. Nahrstedt, na primer, u: H. Ruskin, 1995).

Друга: две научне дисциплине базиране на сличним принципима.

Један број аутора трага за базичним научно-образовним знањима који су уткани у фундамент и педагогије и андрагогије слободног времена, а потом за специфичностима уважавајући старосне категорије (H.D Corbin, W.J. Tait, 1973; M. Kaplan, 1987; G. Carpenter,1985; W. Fache, 1991; 1996; Н. Качавенда-Радић и др.).

Када бисмо учинили корак даље у научној, али и практичној спецификацији поменутих WLRA докумената, који спадају у прву тенденцију, неминовно прелазимо у поље ове тенденције.

Трећа: јединствена наука о слободном времену.

Ова тенденција има два модалитета. ***Први***, у новије време, судећи по литератури која настаје у условима тзв. постиндустријског или постмодерног света, примарно место се даје холистичком приступу проучавања доколице и индивидуе у њој, а образовни, педагошки и андрагошки, је један од неизбежних аспеката (D. Harris, 2005; J. Kelly, V. Freysinger, 2000; E.G. Olson, 2001; Ch. Rojec, 1995, 2000; E. Jackson, Th. Burton, 1999). Практично поткрепљење оваквом приступу се уочава у 'студијама доколице' које настају посвуда по свету, почев од половине прошлог века, да би у задње две-три декаде доживеле праву експанзију. ***Други***, будући да се јављају дисциплине о слободном времену унутар конституисаних наука, немали број аутора сматра да је оправдано знања о слободном времену, са свих аспеката, објединити у јединствену науку о доколици (D. Williams, 2000, M.S. Searle, 2000; R. Madrigal, 1999). Следећи ову *теорију грозда* слободно време је кохезиона сила која 'привлачи' научне спознаје до којих се дошло унутар релевантних наука. Педагогија и андрагогија су међу њима.

Занимљиво је да је још пре две деценије немачки аутор W. Nahrstedt наговестио да је започело конституисање једне нове науке у чијем језгру су знања о доколици, култури, спорту и туризму, а релевантне области њене компетенције, које ће се у овом миленијуму даље развијати, јесу: образовање за/у слободном времену (саветовање и комуникације); анимација (програмирање/дидактике); администрација (туризам и животна средина); политика доколице (W. Nahrstedt, 1989).

Педагогија слободног времена као научна дисциплина: дилеме

У низу питања која отварају дилеме, *у првом сету* се налазе: Шта је педагогија слободног времена? Који је обим релевантности њеног предмета по узрасту и по садржају?

Ма где је позиционирати, а њен *специфицум* указује да је логично сместити је унутар система научних дисциплина педагогије, можемо је одредити као научну дисциплину *која проучава, открива*

и утврдјује васпитно-образовне законитости, законе и принципе ради проналажења адекватног доприноса развоју културе коришћења слободног времена. Али на том нивоу општости, на идентичан начин одредјујемо и андрагогију слободног времена. Но, свака даља и софистициранија спецификација се ослања и произилази из специфичности педагогије и андрагогије. Логичан след је дилема: Да ли једна или две (или више) научних дисциплина о доколичарском образовању? Њено разрешење није једноставно нити коначно, а својом комплексношћу се поклапа са одговором на општије питање: Да ли једна, две (или више) наука о образовању?

Многа истраживања указују на повезаност, на пример, учествовања у доколичарским активностима које школа организује и каснијег понашања, преференција, избора активности у слободном времену одраслих (D. Scott; F.K. Willits, 1998; R. Kraus, 2000, Н. Качавенда Радић 1990). То што је континуиран, доживотни процес, који почиње када и процеси васпитања и социјализације, није довољан аргумент за залагање да је доколичарско образовање предмет само једне научне дисциплине. Ово само указује на потребу постојања најопштијих знања о доколици и доколичарском образовању која би, очигледно, морала бити уткана у основу и педагогије и андрагогије слободног времена. Истраживања су доказала да је слободно време једна од области у којој су најуочљивије разлике између старосних група (F. Salamone, 2000; D. Kleiber, 2001; R. Russell, 2002; L. Pasavento, 2003; Д. Савићевић, 2004).

Реч је, дакле, о тангентним, интерферирајућим, али и специфичним дисциплинама.

Друго, поставља се питање обима педагошке релевантности, не само по узрасту него и по садржају. До сада су се искристалисале, мање или више проучене, следеће педагошке области:

- Општа педагогија слободног времена (слободно време као педагошка вредност; доколичарско образовање и учење деце и младих).
- Историјска и међународна димензија интересовања за васпитно-образовне проблеме слободног времена;
- Физичка култура, спорт, и рекреација деце и младих;
- Игра и стваралаштво у слободном времену деце и младих;
- Педагошки аспекти туризма (образовно-туристичке активности у функцији развоја туристичке културе; култура путовања; култура боравка у туристичком месту; толеранција

интернационалне, интеркултурне и узрасне различитости; животна и туристичка средина; еколошко-туристичко образовање деце и младих.

- Комуникације, медији и слободно време деце и младих;
- Слободно време деце и младих у спецификованим условима (школа, културне институције, породица, комуна, деца са посебним потребама, пол и сл.).

Треће, будући да се велики део предмета педагошке релевантности односи на доколичарско образовање за/кроз праксу, посебан, а стари педагошки проблем је успостављање хармоније теоријских и практичних знања и обуке. Указујући на потребу превазилажења, ову дихотомију у области педагогије слободног времена можемо, слободно, назвати **педагошка шизофренија**. Посебно је то карактеристично за нашу и балканску педагошку стварност. У научним круговима педагога, проблеми доколичарског образовања или се игноришу или се надобудно потцењују. Готово се остаје аутистично на педагошке апеле из богате светске литературе, чији аутори, често, нису педагози. Поменимо само школске екскурзије. У нашим школама традиција је дуга, али изостају или су малобројни озбиљни научно-педагошки приступи, емпиријска истраживања и теоријска промишљања. Да би се избегле многе нежељене појаве којима смо сваке године сведоци у време одржавања школских екскурзија, од неприличног туристичког понашања до убистава међу вршњацима, најмање се приближава 'довољном' нормативно-правно регулисање. Ова врста регулисања, што јесте код нас учињено, је само први корак.

Четврто, али никако последње, присутна је појмовно-терминолошка шароликост, неуједначеност и неодређеност. У научном бављењу феноменом који називамо 'слободно време', ма са ког аспекта му пришли, прво спотицање има своју терминолошко-појмовну природу. У нашем језику нема, стручњаци уверавају ни у осталим словенским језицима, еквивалентног термина за оно што се у енглеском уобичајено назива *леисуре*. Келлу је у својим анализама дошао до закључка да многи језици, као нпр. шпански, немачки и јапански немају адекватну реч (J.Келлу, 2000). Стога, остаје дилема: Да ли је упутније користити израз 'слободно време', па према томе, 'слободновременско образовање' или 'доколица', те стога, 'доколичарско образовање'? Или нешто треће, што смо, фрустрирани неадекватним терминолошким решењем, учинили у овом раду. Феномен називамо ’слободно време’, јер ’доколица' у нашем језику асоцира на доко-

ност, а његов васпитно-образовни аспект називамо ’доколичарско образовање’, а не ’слободновременско образовање’, јер предмет интересовања није превасходно нити слобода, нити време.

Иако је термин ствар консензуса и/или конвенције, он и његова прихваћеност би требало да произилазе из одредјења опсега предмета и суптилне анализе проучености дисциплине. Отуда потреба да се код нас и педагози и андрагози обухватније баве лексичким проблемима (М. Полић, 2005).

Педагогија слободног времена – наставни предмет у образовању педагога

Спознаја конституисања специфичне научне дисциплине има своје рефлексије и на студијске планове и програме. С друге стране, будући да анализе показују пораст значаја и измењено значење слободног времена у животу савременог детета и одраслог (нпр. економске: M. Aguiar; E. Hurst, 2006; J.M. Evans, 2001), образовање професионалаца у области слободног времена је посебан проблем, а решења су различита по свету (Л. Пасавенто, ед. 2003; Н. Качавенда Радић, 1992). Сем у ’студијама доколице’, васпитно-образовни аспекти слободног времена се проучавају на многим универзитетима било на основном или постдипломском нивоу. Различити су и називи и програми ових предмета (H. Ruskin, A. Sivan eds. 1995).

Професионална обавеза педагога и сличних професија и код нас јесте да стичу знања која су резултат научних достигнућа студија слободног времена. У новим студијским плановима и програмима образовања педагога и учитеља, који настају подстакнути реформом, педагогија слободног времена се појављује стидљиво као посебан наставни предмет. Углавном има статус изборног предмета (Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду; Педагошки факултет у Јагодини; Висока педагошка школа у Вршцу; Филозофски факултет у Београду).

У студијама андрагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду од 1987. године егзистира предмет Андрагогија слободног времена са обавезним статусом. Као такав је још увек једини у нашој земљи. На студијама педагогије је уведена Педагогија слободног времена, као предмет са изборним статусом, 2006. године. Будући да је аутор овог текста имао велику одговорност уобличавања тих програма, то је учињено не само као резултат дуго-

гогодишњег проучавања, него и професионалних контаката и разговора са најеминентнијим професорима слободног времена и педагогије слободног времена европских и светских универзитета, као што су H. Ruskin, M. Kaplan, W. Fache, W. Nahrstedt, J. Kelly, K. Roberts и други. Неки од њих нису више међу нама.

Овом приликом се скицира само садржај програма Педагогије слободног времена. Програми у целини су доступни на сајту Филозофског факултета. Уз стално преиспитивање шта је релевантно да педагог зна и тежњу доприноса кохерентности студија педагогије, из широког опуса су одабране следеће области:

- **Терминолошко-појмовне дилеме и могућна решења**

Однос појма и термина: логички приступ на примерима из области педагогије слободног времена.

- **Проблеми конституисања и научне утемељености педагогије слободног времена**

Предмет, научне области и квантум педагошких знања, специфичност методологије, педагошка пракса. Интердисциплинарност, мултидисциплинарност, научна интерференција. Допринос међународних организација и институција.

- **Развој педагошких идеја о слободном времену**

Историја мисли о односу слободног времена и образовања. Феномен слободног времена (прошлост, садашњост, будућност). Теоријске поставке доколице најутицајнијих мислилаца за кристалисање педагошких идеја кроз историјски развој.

- **Савремени теоријски приступи изучавања слободног времена и научна истраживања у овој области**

Теорије најутицајнијих аутора (M. Kaplan; J. Kelly; J. Neulinger; J. Dumazedier; K. Roberts; H. Ruskin...). Интересовања за слободно време на бившим југословенским просторима. Слободно време у педагошкој литератури код нас. Научна истраживања доколице и образовања – светске релације.

- **Педагошки релевантне опште карактеристике слободног времена**

Време као филозофско-педагошка категорија. Друштвено-економска условљеност. Педагошко осмишљавање слободног времена као ентитета и интегралног дела човековог времена. Активности слободног времена (карактеристике, подела, фактори избора). Оправданост, улога и могућности педагошких утицаја на/или помоћу

активности слободног времена. Релативност слободе избора. Сврсисходност и вредносна обојеност слободног времена (друштвена и лична). Мерни инструменати за испитивање активности и вредносних оријентација у слободном времену.

- **Доколичарско образовање**

Одређење појма: опште и специфичне одреднице. Однос појмова: слободно време, доколичарско образовање, образовање у/за слободно време. Васпитање и образовање у слободном времену и специфичност педагошко-методичких решења. Појам, карактеристике и подела образовних активности деце и младих у слободном времену Интензитет, сфера и садржај образовних активности у слободном времену. Специфичност методичких решења.Васпитање и образовање за слободно време кроз поједине наставне предмете у школи. Испитивање образовних потреба деце и младих у домену слободног времена. Деца и млади са посебним потребама. Саветодавна и усмеравајућа функција педагога. Припремање кадрова за педагошки рад у овој области.

- **Квалитет живљења у слободном времену као педагошка вредност**

Одређење појма ‘квалитет живљења’ и васпитно-образовне импликације. Конзистентност вреднованог и живљеног у слободном времену. Амбивалентни карактер слободног времена. Девијантни облици коришћења слободног времена (доконост, наркоманија, алкохолизам, снобизам и сл.). Боемство и слободно време. Место, улога, могућности, оправданост и варијанте педагошких интервенција.

- **Комуникације, медији и слободно време деце и младих**

Модалитети комуникације у слободном времену деце и младих. Медији и оријентације на активности у слободном времену. Нове комуникационо-информационо-образовне мултимедијске технологије и слободно време деце и младих.

- **Активности слободног времена у школи, локалној заједници и породици**

Појам слободних активности и терминолошке дилеме. Функције, значај и васпитно-образовне импликације слободних активности у школи. Критеријуми поделе и врсте слободних активности. Методичке специфичности организовања слободних активности. Игра и стваралаштво деце и младих у слободном времену. Истраживања о повезаности бављења слободним активностима у школи и коришћења слободног времена у одраслом добу. Сарадња школе са

релевантним институцијама у комуни. Педагошка функција позоришта, биоскопа, галерија, јавних библиотека, разних клубова и сличних институција за децу и младе. Породична доколица.

- **Педагогија спорта и рекреације**

Педагошки аспекти спорта и физичке културе. Појам, функције и специфичности рекреације деце и младих. Рекреативне потребе и мотиви деце и младих. Основни облици рекреације деце и младих. Образовно-културна анимација у овој области. Деца и млади као спортска публика.

- **Образовање и рекреација деце и младих**

Практично-методичко-организациона решења.

- **Педагогија туризма**

Педагошки аспекти туристичке културе. Основне теорије туризма. Образовно припремање и култура путовања. Образовно припремање и култура боравка у рецептивном месту. Рекреативна настава, излети и школске екскурзије (планирање, програмирање и реализација). Туристичко понашање. Туристички доживљај. Девијантни облици понашања.. Појмови акултурације и културне интеграције. Појам туристичког простора.

- **Организовање образовно-туристичких активности деце и младих**

Туристичко-образовно припремање. Организација образовно-туристичких активности и улога управе школе, наставника-учесника, ученика, родитеља. Туристичке агенције и туристички радници. Рецептивно становништво: вршњаци и одрасли. Туристичка понуда и васпитно-образовна потражња. Туристичко-образовни маркетинг: појам, обликовање разних материјала, употреба медија и др. Културно-образовна анимација у туризму. Организационо-методичке особености образовно-туристичког рада са децом.

- **Еколошко образовање деце и младих**

Појам и карактеристике. Физичко окружење и слободно време. Паркови и активности слободног времена деце и младих. Методичке особености еколошко-образовног рада са децом.

Закључак

Као код већине новијих научних дисциплина, многи проблеми педагогије слободног времена имају изразито интердисциплинарни, мултидисциплинарни и научно интерферирајући карактер. Она је партнер свим дисциплинама које се баве слободним временом, а њена научна достигнућа им могу бити од помоћи. Узимајући у обзир, с једне стране, савремени тренутак на развојном континууму студија слободног времена и доколичарског образовања у свету, а са друге, пораст значаја и измењено значење слободног времена, нећемо погрешити ако закључимо да је педагогија слободног времена дисциплина будућности. Зато и егзистира под тим и/или другим називима, зависно од акцентирања области, као посебан наставни предмет у образовању педагога и блиских професија посвуда на универзитетима. У студијске планове и програме код нас, истина стидљиво, почиње да улази.

Литература

1. Aguiar, M.; Hurst, E. (2006) Measuring Trends in Leisure: The Allocation of Time over Five Decades. Federal Reserve Bank of Boston, http://www.bos.frb.org/economic/wp/index.htm (copied 2008)
2. Будимир-Нинковић, Г., ур. (2008) Педагогија слободног времена, Педагошки факултет у Јагодини
3. Carpenter, G. (1985) Applying andragogy in facilitating desired leisure lifestyles, *Leisure Information Quarterly*, Vol. 2, No 12
4. Charter for Leisure, 2000, http://www.worldleisure.org/pdfs/charter.pdf (copied 2008)
5. Corbin, D., Tait, W. (1973) Education for Leisure, Englewood Cliffs, N.Y.
6. Dattilo, J. (1999) Leisure Education Program Planning, State College, PA, Ventura Pub.
7. Fache, W. (1996) Adult education for and as leisure, The professional in formal and non-formal adult and continuing education, Leuven,
8. Harris, D. (2005) Key Concepts in Leisure Studies, Sage Pub., London
9. International Charter for Leisure, in: Ruskin, H.; Sivan, A., (eds) (1995) Leisure Education towards the 21st Century, Brigham Young University, Provo, Utah
10. Evans, J.M. et al. (2001) Trends in Working Hours in OECD Countries, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris
11. Jackson, E.; Burton, T. (1999) Leisure Studies: Prospects for the Twenty-First Century, State College, PA. Venture,
12. Качавенда Радић, Н. (1990) Extracurricular activities in youth and free time in adulthood, in: Play and Education, University of Tokio, Tokio

13. Качавенда Радић, Н. (1992) Рефлексије о/И слободног времена, ИПА, Филозофски факултет, Београд
14. Kaplan, M. (1987) Leisure: Perspectives on Education and Policy, National Education Association Washington
15. Kelly, J. (2000) Freysinger, V. 21st Century Leisure, Allynand Becon, Boston,
16. Kleiber, D.A. (2001) Development Intervention and Leisure Education, *World Leisure and Recreation*, WLRA, 43
17. Kraus, R. (2000) Recreation and Leisure in Modern Society, Jones and Bartlett Publ
18. Madrigal, R. (1999) Comment on the Impact of Leisure Research, *Journal of Leisure Research,* 31(2)
19. Mobley T., Brightbill, Ch. (1977) Educating for Leisure, John Wiley, London,
20. Mundy, J. (1998) Leisure Education: Theory and Practice, Sagamore Publishing
21. Nahrstedt, W. (1989) Leisure Education – In Search of a Concept for Leadership Training in Europe, *World Leisure and Recreation*, WLRA, 31(2),
22. Nardo, D. (2005) Leisure Life of the Ancient Greeks, Gale, Thomson, Gale
23. Olson, E.G. (2001) Perspectives on Leisure, Toward a Quality Lifestyle, Kendall/Hunt Pub.,
24. Pasavento, L.,ed. (2003) Leisure Education in the Schools, The American Ass. For Leisure and Recreation (AALR)
25. Полић, М.(2005) Особност и доколица, Зборник учитељске академије у Загребу, Загреб
26. Поткоњак, Н. (2000) XX век: ни "век детета" ни век педагогије. Има наде XXИ век, Учитељски факултет, Београд
27. Rojek, Ch. (1995) Decentring Leisure, Saga Pub. Ltd., London,
28. Rojek, Ch. (2000) Leisure and Culture, MacMillan Press, Ltd.,
29. Ruskin, H; Sivan, A; eds. (1995) Leisure Education, WLRA Commission on Education, Jerusalem
30. Russell, R.V. (2002) Pastimes: The Context of Contemporary Leisure, Sagamore Pub. Champaign, Illinois
31. Salamone, F. (2000) Society, Culture, Leisure and Play, University Press, N.Y.,
32. Sao Paulo Declaration "Leisure in a Globalized Society", http://www.worldleisure.org/pdfs/saopaulo.pdf (copied 2008)
33. Савићевић, Д. (1991) Савремена схватања андрагогије, ИПАФФ И Просвета, Београд
34. Савићевић, Д. (2004) Учење и старење, ИПА, Филозофски фак., Београд,
35. Scott, D.; Willits, F.K. (1998) Adolescent and Adult Leisure Patterns, *Journal of Leisure Research*, 30(3)
36. Searle, M.S. (2000) Is Leisure Theory Needed for Leisure Studies? *Journal of Leisure Research,* 32(1),
37. The European Freetime Pedagogics Charter, in: Ruskin, H.; Sivan, A., (eds) (1995) Leisure Education towards the 21st Century, Brigham Young University, Provo, Utah
38. Williams, D.R. (2000) Anatomy of the Academy: Dissecting the past, resecting the future, *Journal of Leisure Research,* 32(1),

39. WLRA Commission on Education, http://www.cosell.huji.ac.il/wlra/educ.htm (copied 2002)
40. WLRA, http://www.worldleisure.org (copied 2008)

Напомена:

/* Рад је настао у оквиру пројекта "Образовање и учење – претпоставке европских интеграција" (број 149015) Министарства науке и заштите животне средине РС.

PhD Nada Kačavenda Radić
Faculty of Philosophy
Belgrade

PEDAGOGY OF THE FREE TIME: TENDENCIES AND RELEVANT AREAS IN THE EDUCATION OF THE PEDAGOGUE *

Abstract: The work presents the following problems of leisure education in the general tendency of the globalization, scientific position of the pedagogy of the leisure time areas and content of a certain subject time and its subject within the literature, certain dilemmas in the pedagogy of the leisure time as the scientific discipline; relevant areas and content of a certain subject in the university education of a pedagogue.

The tendencies of the process of globalization in the sphere of the leisure education have been presented through declarations and charter conceived by significant international organizations. The correlation of the main theories with certain concepts in the literature has been established. It has been concluded that the articulation of the global politics and strategy of the leisure education contributeses to better understanding of the competent persons among them in the practice but as well to a better scientific communication among those who are engaged in leisure education

The constitution of the specific scientific discipline has its own influences onto the curriculum and educational plans. The attention has been put onto the recognition of the pedagogical sphere which comprises leisure time which is relevant for pedagogy as the sciencece and, as well, for a pedagogue as a vocation. It is estimated that has been a slight upraise of the programmes of the special subject during the course of the university education of pedagogue. Unlike the world trends, in our, domestic and Balkan scientific circles the problems of the leisure education are the following: they are either ignored or ambitiously underrated. The reply onto the pedagogical appeal from the rich world literature whose authors, are most usually not pedagogue, remains almost autistic.

Key words: leisure education, documents, leisure time, education of pedagogue, pedagogy of the leisure time, educational plan (curriculum).

Проф. др Душан М.Савићевић,
редовни професор Филозофског
факултета у пензији

Научни рад
UDK 37.013.83

АНДРАГОШКЕ ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Р е з и м е: *Предмет проучавања је основна и средња школа. Оквири проучавања су филозофија о доживотном образовању и концепција друштва учења. У тим оквирима сагледавају се и андрагошке потребе и могућности савремене школе како у одржавању и проширивању писмености и основног образовања популације одраслих, тако и у иницијалном стручном образовању и усавршавању. Савремена школа посматра се само као једна од установа у разгранатом систему образовања и учења чији су програми разноврсни и намењени деци, омладини и одраслима. За ту нову школу потребан је и нов профил наставника оспособљен за рад са свим старосним категоријама.*

Кључне речи: *Андрагошке потребе, писменост, модели програма, професионално образовање, веза образовања и рада, андрагошке компетенције наставника.*

Полазне основе

У свим периодима развоја цивилизације школа је била под утицајем различитих филозофских, религијских и идеолошких опредељења. Када је држава увела обавезно основно образовање, она је бринула за њену организцију и програмску усмереност концентришући напоре на образовање једне старосне популације (детињства и младости). Таква оријентација битно је ограничила образовну и културну функицију школе. Нису помагала ни упозорења Коменског о потреби образовања у току читавог живота и предложени систем „школа“ који обухвата укупан човеков живот: школа рођења, детињства, дечаштва, младости, мужевности и последња школа старости (видети Vybrane Spisy..., 1996, стр. 296 – 297). По схватању Коменског прве две школе су приватне, трећа, четврта и пета школа су јавне, а последње две су личне, јер су људи већ толико формирани да могу сами да одреде правац свог даљег развоја и усавршавања. Овим својим ставовима Коменски је поставио темеље филозофије о доживотном образовању наглашавајући да је „свако доба одређено за

учење и истоветне границе дате су човеку за живот и за учење“ (исти извор, стр. 296). Филозофија образовања дуго је **превиђала** па и занемаривала ове ставове Коменског наглашавајући мисао саопштену у Великој дидактици да је „ружно и смешно да је старац ученик“. То је било парцијално и ограничено тумачење духовног стваралаштва Коменског које је он у зрелим и позним годинама напустио. Традиционална мисао о образовњу и данас се држи таквих ставова изречених у Великој дидактици. То показује да прихватање нових идеја тражи време. Потребне су деценије и векови да се напусте ранија схватања гајена леношћу духа и оптерећена теговима традиције. Тако је било у 18. и 19. веку. Двадесети век, а нарочито његова друга половина оживљава расправе о флозофији доживотног образовања и, у контексту те филозофије, сагледава се и улога школе и њени задаци на путу остваривања друштва учења. Концепција друштва учења значи, у ствари, улагање напора да се што потпуније оствари идеја о доживотном образовању.

Андрагошке потребе и могућности савремене школе посматрамо кроз призму ове установе и њен допринос остваривању филозофије о доживотном образовању. Јединице наше анализе за ову прилику су основна и средња школа. Прво ћемо покушати на нивоу опште анализе да осветлимо релације школе и филозофије о доживотном образовању, а касније ћемо покушати да осветлимо поједине доприносе основне и средње школе и улогу наставничке професије у том процесу. Значи, крећемо се од општег, преко појединачног, до посебног. То је пут који нам се чинио најпогоднијим. При томе користимо критичку анаиазу и синтезу.

Још од шездесетих година 20. века школи се упућују **критике** да је сувише генерацијски уоквирена и програмски затворена. У уобличавању и ширењу филозофије о доживотном образовању, чему је UNESCO дао посебан допринос, школа се посматра и схвата само као **једна** од установа у мноштву других које доприносе разумевању и остваривању ове филозофије. Она се схвата као центар за учење и образовање са различитим програмима намењеним деци, омладини и одраслима. На тај начин покушава се да се превлада генерацијска подвојеност. У ширем смислу школа се схвата као друштвена установа, а не као изолована социјална „оаза“. У њеном раду преламају се односи у друштву, рефлектује се систем демократизације друштва и друштвених односа, слобода личности и усвајају оне вредности које друштво прихвата. Да би се школа променила потребно је да она буде „отворена“. Суштина **отворености** састоји се у томе да она не буде установа

намењена само једној старосној групи, али она то мора да изрази и у организацији и програмској оријентацији. Улога школе је велика и драгоцена, јер се у њој постављају темељи за доживотно учење, пружа базично образовање које је по свој природи општијег карактера и отворено је за нове информације и сазнања. У нашој културној средини присутна је пракса **затварања** школе у своје уске оквире који су прописани програмом. То се може потврдити односом школе према основном образовању одраслих. Тај однос последњих деценија био је негативан. Ко је амнестирао (ослободио) основну школу одговорности за основно образовање одраслих? Сама школа и образовна политика друштва да се схавати и прихвати да основно образовање одраслих није делокруг њиховог рада. Чак и просторије у које су одрасли уложили, Као порески обавезници, материјална средства нерадо се стављају на располагање оној категорији одраслих који, из разних разлога, нису стекли основно образовање.

У остваривању филозофије о доживотном образовању ваља да будемо реалисти, да разликујемо визије будућег развоја и друштва и образовања, индивидуалне имагинације од оног што су потребе, а посебно могућности на свакој етапи друштвеног развоја. На тај начин смањићемо јаз између идеалног и реалног и створити брану против индивидуалних разочарења која настају услед немогућности да идеалне концепције постану друштвена и образовна стварност.

Што се тиче квалитета образовања, он није добра страна рада школе. Филозофија доживотног образовања залаже се за квалитет образовања. За неуспех у образовању, за велики број одбијених или понављача школа није одговорна. Ње као да се не тиче забрињавајућа „патологија образовања“. Такве пропусте, губитке у образовању, Макаранеко је у првим деценијама 20. века означио као „педагошки шкарт. На велике „губитке“ у школи указују и савремени аутори (видети Solway, 1989). Неуспех као проблем јавља се и у основној и у средњој школи. То показују подаци да 50% ученика школа за основно образовање одраслих припадају групи адолесцената. Статистички подаци показују да 20% ученика који се упишу у основне школе у осмогодишњем трајању не заврше на време. Основна школа се њих ослобађа чим напуне 5 година старости. Они траже излаз на другој страни. Проблем понављача и елиминација „неуспелих“ првенствено погађа ученике из нижих социјалних слојева, децу чији родитељи имају ниже личне приходе или су без икаквих прихода. Емпиријска истраживања показују да постоји снажна **корелација** између успеха у образовању и социјалног по-

рекла детета. На сваком степену образовања социјално порекло има значајну улогу. Дужност је друштва и школе да уложе напоре да се смањи или, бар, ублажи негативан утицај породице и шире социјалне средине. То се може учинити, поред осталог, и укидањем **дискриминативног** закона по коме се школа ослобађа деце чим наврше 15 година живота иако нису завршили основну школу. Ако се пажња поклања само једној генерацији, проблем неуспеха у образовању неће се решити. Постоји огроман јаз између културе у школи и културе свакодневног живота. Култура и образовање, као опште људско добро и вредност морају, бити доступни у току читавог човековог живота. Треба напустити идеју да се живот у погледу образовања завршава у 22-гој години старости, као и идеју да се образовање и учење изједначава са школовањем, а школски систем са системом образовања и учења.

Андрагошке потребе савремене школе у Србији су велике. Могућности њиховог задовољавања зависе и зависиће од низа фактора: економских културолошких, праваца образовне политике, осавремењивања теоријске мисли о образовању и учењу итд. За последњих 15 година у Србији је дошло до жалосне маргинализације образовања одраслих. Свођење образовања одраслих на активности радничких и народних универзитета или на неформално образовање је знак неразумевања или потцењивања потреба учења човека. Деоба учења на формално и неформално не може да издржи озбиљно критичко промишљање. Ниво образовања одраслог становништва у Србији је забрињавајући.

Према попису становништва из 1991. број неписмених био је 7%, али се мора изразити дубока сумња у начин прикулпљања података о стању писмености. Прихватање одговора да ли је неко писмен или неписмен, није најбољи критеријум да се такво стање утврди. У Србији има близу 2.5 милиона људи без потпуне основне школе. Дошло је до знатног опадања броја школа за основно образовање одраслих. У праву је Деспотовић када каже да је образовање одраслих од „чврстог загрљаја политике прешло у загрљај тржишта“ (Деспотовић 2002). Шта учинити да се преокрене овако неповољна структура образовања становништва? У тај процес нужно је да се укључе бројне социјалне снаге међу којима на првом месту треба да буде основна и средња школа. Потребно је да се предузме низ корака како би ове школе успешније задовољавале андрагошке потребе. Зато је потребна нова стратегија образовања, нова целовита (холистичка) образовна политика. Њу нам не може нико поклонити. За њу

се морамо сами изборити професионално, социјално и морално. То захтева да се у друштву као целини **мењају** ставови о вредности образовања као социјалног и индивидуалног добра.

Основна школа

Констатовали смо низак ниво писмености у Србији. Низак ниво писмености спречава или ограничава развој људских потенцијала. Ниво писмености је показатељ квалитета живота. Писменост и образовање доприносе премошћавање јаза који постоји међу људима. У андрагошкој литератури говори се о **функционалној** писмености. То значи да је писменост **промењљива** величина. Неписменост и полуписменост је најтежи проблем који оптерећује савремену цивилизацију. Иако неписменост и сиромаштво иду руку под руку, неписменост је проблем који се јавља и у технолошки развијеним земљама. Без подизања нивоа писмености није могуће успешно професионално образовање. Бројни фактори утичу на одржавање и проширивање нивоа писмености. За ову прилику поменућемо породицу, школу, радну средину и средства масовне комунукације, а посебно телевизију.

Истраживања показују, а искуство потврђује, да оно што се учи у школи нема подршку или освежавање у породици. Деца која немају прилику да виде старије чланове породице да су ангажовани у читању прикраћени су (депривирани) у формирању вредности писмености. Деца подизана у породицама где се мало чита или се уопште не чита на путу се да постану следећа генерација нечитача. Ставови одраслих диктирају ставове младих генерација. Процес се веома ретко дешава у супротном правцу. Према томе, ниједна стратегија ширења писмености не може игнорисати породицу и њену кључну улогу у овом процесу. Без активног учешћа породице, не постоји могућност да писменост постане универзална.

Много се критика упућује савременој основној школи у вези са описмењавањем. Међутим, иако смо критични према раду и доприносу основне школе ширењу писмености и њеном доприносу социјалном и културном развоју, треба поновити да школа не делује у изолацији. Све што се дешава у школи је рефлексија развоја и процеса у друштву. Од школе се очекује да буде фактор промена, али јој бројне активности у друштву ометају испуњавање своје функције. Како школа може ширити писменост и стимулисати чи-

талачке интересе где је читање ретко? Било би неоправдано тврдити да школа не може позитивно деловати у својој средини, али, ако недостаје помоћ заједнице, она ће имати тешкоћу у извршавању ових задатака.

Оправдано је поставити питање до које мере је основна школа **одговорна** за низак ниво писмености? Да ли је научна мисао указала који су то кључни проблеми који постоје у самој настави? Како су се усмеравали различити покушаји експериментисања у настави читања и писања? У ком смислу су биле оправдане неке теорије које су се јавиле седамдесетих година 20. века? Мислимо на теорију развоја комуникационих способности која је доминирала у настави неколико деценија. Суштина ове теорије састојала се у тези да ће нови облици комуникација постати доминантни, а да ће утицај писаних облика опадати. У складу са овом школом мишљења комуникација треба да се развија у вербалном облику (језику). Вежбе изговора и пракса сматрало се да спречавају потенцијал ученика. Па још и данас некритички се позајмљују неке технике из психотерапије: „седење на јастуцима“, „руке у тесту“, „држање за руке“ и жмурење у том процесу као начин самоизражавања и доживљавања других. Прва фаза учења читања и писања сматрана је „нужним злом“, а период у коме ученици треба да стекну основне вештине постао је све краћи. Они ученици чије је напредовање текло спорије били су доведени у ситуацију да забораве вештине читања и писања. Истраживања у андрагогији показују да „спори читачи напуштају школу, јер нису савладали технику читања. Потребна су додатна истраживања да би се установило да ли постоји негативни ефекат развоја комуникативних способности које запостављају усавршавање вештина читања и писања.

Борба за повећање нивоа писмености неодвојива је од циљева основног образовања и од функције основне школе. Потпуни обухват деце основном школом је само први корак према универзалном основном образовању. Али, дијалектика живота је много сложенија. Искуство стечено у ранијој Југославији (СФРЈ) показује да универзално основно образовање не може бити постигнуто без повећане одговорности, пре свега, основне школе, као и других социјалних снага у локалној средини. У пракси (последњих неколико деценија) основна школа се лако ослобађа свих оних који представљају проблем у понашању. Успостављање јединствене основне школе у осмогодишњем трајању било је оправдано као дугорочна оријентација. У теорији образовања и практичној образовној политици то

јединство се схватало као **униформност** и подизано је на ниво принципа. Јединство основног образовања требало би разумети у знатно ширем симислу зато што осим програмске јединствености други фактори као што су социјални, материјални, лични, географски итд. су нејединствени. Апстрактна јединственост изражена у заједничком плану и програму одговара деци која живе у повољним социјалним и економским условима, док деца која не уживају такве услове заостају у процесу учења, а не постоје никакви програми који би такву доступност довели до остварења. Деца у неповољним условима на време не завршавају основну школу. Из такве ситуације јавља се потреба за организационом и програмском **разноврсношћу,** за различитим путевима стицања основног образовања: у редовној школи за децу, у основној школи за одрасле, у дописном образовању (за старије разреде), путем укључивања садржаја основног образовања у програме професионланог образовања. У филозофији доживотног образовања основна школа ће и даље имати римидијалну (поправљачку) функцију, функцију достизања оног што је раније пропуштено. Школа мора да се оспособи за такву функцију. Мисли се, пре свега на андрагошку оспособљеност.

Основни проблем функционалне писмености односи се на избор и диференцијацију програма. У садржајима се изражава смисао функционалног основног образовања. У андрагошкој литератури и теорији постоји сагласност да је програме основног образовања могуће организовати у три основна модела:

1. Основно образовање за децу од 7-15 година.
2. Основно образовање за адолесценте који пре времена напуштају основну школу.
3. Основно образовање за одрасле после 18 година живота.
4. Сва ова три модела могу да се остварују у оквиру установе коју означавамо као основна школа.

Са становишта андрагошких потреба и могућности њиховог задовољавања треба темељно промислити други и трећи модел. Основно образовање за адолесценте до 18 година који на време нису завршили основну школу треба тако организовати да се омогући појединцима да по специјалним програмима заврше основну школу. Специфичност таквих програма огледа се у њиховом **повезивању** са програмима стручног образовања (садржаји из области пољопривреде, индустрије, здравља, заштите животне средине, породичног живота итд.). То значи да се адолесцентима у оквиру основног образовања пружају и они садржаји који ће их оспособити за одређени

посао или улогу у друштвеном и политичком животу. Могућност комбинације са различитим професионалним и другим садржајима су врло велике. У исто време задржава се шира општеобразовна основа за даље образовање.

Основно образовање за старије од 18 година још више се ослања на концепцију функционалне писмености. То значи да би ово образовање и било у директној функцији рада које човек има у друштву и породици. Овај модел представља специфичне садржаје, комбинацију општег и професионалног образовања у зависности од природе рада и функција које човек обавља. За разлику од програмског модела намењеног адолесцентима, овај модел претставља већу интеграцију општеобразовних и професионалних садржаја. На тај начин смањује се код одраслих утисак апстрактности и некорисности основног образовања и повећава мотивација за учење, што је битан допринос успеху. Путеви за стицање образовања по овом моделу могу бити веома различити: редовна настава, дописно образовање са консултацијама за више образовне нивое, комбинација са радиом и телевизијом, при чему би ова средства масовног општења имала не само аниматорску, већ и директну образовну функцију, „патронажна“ настава, самостални индивидуални рад са повременим консултацијама уз одговарајуће полагање испита. Могуће су и друге варијанте овог модела, чија вредност се потврђује и повећава у стваралачкој андрагошкој пракси. Битно је да се створе могућности да што више људи различитим путевима добије образовање до ниже основне школе, а тиме и прилику да се даље образује и усавршава.

Истраживања показују да су оријентације оних који се враћају образовању веома разноврсне и комплексне. Комплексност је условљена различитом структуром и различитим квалитетом искуства, недостатком опште припреме за учење. Истраживања такође показују да млади напуштају основну школу пре њеног завршетка, у знатном броју, из објективнх разлога, међу којима је и потреба да се помогне породици у материјалном погледу, да се заради за властиту егзистенцију. Не треба занемарити ни оне разлоге који су повезани са тешкоћама учења у основној школи, са слабљењем интереса за учење, а то често доводи до напуштања основне школе. Укључивањем у рад, млади стичу нова искуства, потврђују се у раду, економски се осамостаљују, сами доносе одлуке значајне за властити живот, успостављају нове социјалне везе и односе и укључују се у сложени систем друштвених односа. Битну подршку младим људима може дати радна средина, а посебно у стварању погодности за уче-

ње: краће радно време, одсуство за припремање испита, за консултације, краће семинаре итд. Искуства у том погледу, компаративно посматрајући, разноврсна су у различитим социјалним срединама.

Поменули смо радну средину као фактор писмености. Људи проводе знатан део времена обављајући функцију рада. Природа и садржај рада се брзо мењају, а као последица тога траже се нови захтеви за ниво и квалитет писмености. Напредовање рада, преквалификација, захтеви за вишим обучавањем, освежавањем знања тражи учење нових вештина и новог квалитета и нивоа писмености. Постоје предузећа у неким земљама која нуде бројне програме да би стимулисали подизање нивоа писмености, али се можда не јављају под тим именом. Важно је питање како организовати радну средину да она постане **средина** за учење, образовна и културна средина која ће стимулисати и унапређивати писменост, проширивати образовне видике запослених и доприносити унапредјењу квалитета рада и унапређењу личности појединца.

Међу масовним медијима, телевизија има посебан значај у унапређивању писмености. Нека истраживања наглашавају везу између гледања телевизије и опадања активности читања. Могу се у литератури примети две школе мишљења о овом проблему. Једна се може означити као оптимистичка, а друга као песимистичка. Оптимистичко схватање полази од тезе да телевизија у животу људи омогућава да се добију знања и партиципира у различитим процесима који су раниије били незамисливи. Она обезбеђује информације о великом броју проблема и доводи људе и догађаје у породични живот. Песимистичко гледање полази од тезе да посматрање телевизије замењује читање и чак и они који би читали дају предност посматрању телевизије, тако се комбинује забављање са информацијама. Људи који живе у средини где се писменост не посматра као посебна вредност ће, посматрајући већину програма, снажити ово гледање. Писменост се не представља као фактор који доприноси остварењу животних идеала. Тако телевизија, свакако, помаже нечитање.

Два гледишта која су поменута су екстреми. Истина вероватно лежи негде у средини између ова два становишта. Да ли ће телевизија постати фактор у развоју писмености зависи углавном од **садржаја** програма који се преносе преко овог медија. Морамо признати да већина програма оставља праву пустош у менталном склопу гледалаца. Већина програма усмерена је на обезбеђивање информација и циља да забави. Занемарује се образовна функција телевизије. Телевизија и други медији нуде вредности да је све, па и

образовање, „роба“ која има своју цену, рекламама уносе праву пустош у ментални склоп гледалаца телевизије и имају снажан утицај у формирању опредељења свих категорија посматрача. Програмска оријентација треба да буде измењена и да се усмери према образовању као људској вредности и ширењу свести о значају писмености.

Ми, који дуже памтимо, сећамо се да у оној ранијој Југославији допринос радија и телевизије писмености и основном образовању одраслих био је приметан. Серија „Кика Бибић“ радо је гледана и од полуписмених и од описмењених. Она је добила значајно признање UNESCO-а. Сећамо се и других играних серија у којима се на шаљив начин излаже „педагошки приступ“ основном образовању одраслих у маестралним ликовима које су дочарали Павле Вујисић и Миодраг Петровић-Чкаља. Умесно је поставити питање: зашто РТС, као јавни сервис, нема посебан образовни канал?

Борба за унапређење писмености је борба за људе, за њихо напредовање, за развој њихових потенцијала у каријерама. Рационално и алтернативно коришћење свих начина и могућности за стицање писмености и унапређивање и проширивање културе и образовања је неопходна потреба. Само ако проблем писмености постане **интегрални** део образовне политике, могу се очекивати повољнији резултати. Задатак није ни привремен ни лак.

Средња школа

Средње школе имају још веће андрагошке потребе. До почетка деведестих година 20. века ове школе у нашем културном кругу окренуте су биле превасходно популацији младих. Од тада ове школе се делимично отварају и за популацију одраслих и организују за одрасле посебне програме на залитев завода за тржиште рада, привредних организација, или на основу влстите процене школе о исплативости таквих програма. У таквим случајевима одрасли сами сносе трошкове таквог образовања. Одрасли се називају „ванредним“ ученицима. Школе организују полагање завршних испита. И то је један од традиционалних приступа одраслих средњем образовању. У таквој ситуацији професионално образовање одраслих је инфериорније. Тешко се превазилази дихотомија између средње школе и света рада, између општег и професионалног образовања, између специјалних знања потребних за обављање функције рада и знања општије природе.

Промене у свету рада су веома брзе. Средња школа не може остати пасивна према овим променама. Она је сада у ситуацији да проучава не само садржај науке, већ и садржаје рада. Образовање не треба да се заустави када се заврши иницијално професионално образовање. Средња школа није поклањала пажњу усавршавању и освежавању знања. У филозофији доживотног образовања од средње школе се тражи да овом делу образовне активности поклони исто толику пажњу као и иницијалном професионалном образовању. У остваривању ових захтева значај има професионална оријентација, саветовање и усмеравање. Професионална оријентација обухвата и омладину и одрасле. Потребно је омогућити појединцима да **преиспитају** одлуку о избору професије ако том одлуком нису задовољни, ако дођу до сазнања да су извршили погрешан избор. У школи не треба да се занемари ни компензациона функција професионалног образовања. Компензационој функцији придружује се и иновативна функција која произилази из сталног напретка и обнављања производног и радног процеса. Иновације професионалних знања не могу се препустити само бризи појединаца. Функције о којима је реч захтевају брижљиво проучавање од стране школе и радне средине.

Под лупу проучавања стављају се и модели професионалног припремања. Све већа пажња поклања се широким радним профилима. Научна проучавања предвиђају да ће се у будућности од широког профила прелазити на интегрални профил. То ће неминовно водити до измене концепције образовања на средњем нивоу. Интеграција појединих специјализација у комплексније ктеристика је савременог професионалног припремања и захтев концепције доживотног образовања. И онда када се деси да остану стари називи, мења се карактер и садржај рада, методе и поступци рада. Концепција доживотног образовања тражи од школе **активизам** и оријентацију на проучавање рада у заједници и стваралачкој сарадњи са радном средином.

Има ли наде да средња школа у нашој културној средини крене овим правцем? Неке наде су на „видику“. На републичком нивоу усвојена је стратегија образовања одраслих у Републици Србији. Да ли се то држава (у лицу владе) „освестила“? Надамо се да ће то бити тако. У Стратегији се говори о андрагошким центрима (центрима за континуирано образовање) у средњим стручним школама. То су специјализоване наставно-организационе јединице за стручно образовање, оспособљавање и обуку одраслих, усмерене на економски раст и развој региона кроз брзо реаговање на потребе привреде и

тржишта рада за мобилном и флексибилном радном снагом и квалитетно задовољавање потреба за знањима, вештинама и компетенцијама како запослених тако и незапослених. Центри располажу наставницима оспособљеним за истраживање потреба за знањима и вештинама. Креирање програма/модула образовања и обуке, као и наставницима, и инструкторима за рад са одраслима. Њихова делатност заснива се на сарадњи и партнерству са предузећима и њиховим асоцијацијама (Стратегија..., 2007, стр.л5).

У Стратегији се инсистира да програме могу остваривати средње стручне школе и друге образовне установе и организације које испуњавају стандарде за рад са одраслима. У Стратегији се посебна пажња поклања осигурању квалитета рада, контроли рада и ефикасном процењивању исхода образовања. Како ће се идеје обликоване у Стратегији остварити зависиће и од низа околности: економских, политичких, професионалних, научних. Потребе за њиховим остваривањем су велике.

Наставничка професија пред новим изазовима

Филозофија доживотног образовања поново је истакла потребу разматрања наставничке професије у комплексним задацима њеног остваривања. Школа не може остваривати задатке који произилазе из филозофије о доживотном образовању са традиционалном перцепцијом наставника и наставничке професије у целини. Тражи се нов профил наставника. Од наставника (посебно у образовању и учењу одраслих) тражи се да буде помагач и усмеривач у учењу, да упућује ученике где могу да нађу информације, да буде саветник.

У оквиру остваривања филозофије о доживотном образовању, од наставника се траже **компетенције** за рад са различитим старосним категоријама ученика, да остварују програме за децу, омладину и одрасле, за различите професионалне категорије људи. Од наставника ће се тражити да се упозна са социјално-психолошким особеностима и дидактичким специфичностима учења у различитим периодима живота, тражиће се од њега познавање човека у тоталитету за разлику од традиционалне усмерености на период детињства. Неки теоретичари (Tough, 1976) кажу да ће највеће промене у образовању и учењу доћи захваљујући учењу самих наставника. Од њих ће, поред осталог, зависити и остваривање филозофије о доживотном образовању. Реформски подухвати имали су ограничене

домете зато што су наставници остали на маргинама реформских збивања. Пример за то је и наша земља. Чак и за јединствену основну школу имамо нејединствено припремање наставника. Није у питању недостатак материјалних средстава, већ недостатак концепције, стратегије припремања наставника за наставнички позив. Пажња се усмерава на то да наставници постану стручњаци, специјалисти за дисциплину коју предају и коју су изабрали за предмет својих универзитетских студија, а педагошко, андрагошко, психолошко и методичко образовање је на маргинама укупних студија наставничких кандидата. Тако имамо парадоксалну ситуацију да су наставници средње школе добри познаваоци дисциплине коју су студирали, али нажалост, они слабо или никако не познају субјекте са којима ће радити. Циљ њиховог рада није дисциплина, тј. садржаји, већ је то само средство помоћу кога утичу на развој ученика. У процесу образовања јавља се знатан број људи који се никада нису припремали за наставнички позив: инжењери, лекари, правници, економисти итд. Нужно је да се успостави равнотежа између стручног припремања у оквиру предмета, дисциплине и педагошког, анадрагошког, методичког и психолошког припремања. Оба дела ове припреме у концепцији доживотног бразовања су важна.

За последњих 15 година у нашој земљи дошло је до критичне тачке депрофесионализације образовања одраслих. Пре тог времена андрагогија се проучавала као универзитетска дисциплина на неколико факултета и виших школа: на студијама наставничких група Филозофског факултета, на неким групама Филолошког факултета, на Факултету политичких наука, Факултету организационих наука, педагошким академијама, на вишим медицинским школама итд. Све је то вољом појединаца нестало. Чак и у новооснованим учитељским факултетима андрагогија је изборни предмет. Тако није у многим земљама. Посебно позитиван развој дешава се у Руској федерацији где се оснивају не само нове катедре за андрагогију, већ се андрагогија јавља као један од значајних предмета у припремању и усавршавању наставника (видети Громкова, 2005). Потребан је нов начин мишљења, а то претпоставља превазилажење ранијег мишљења, ставова и уверења, превредновање неких теоријских ставова у образовању и учењу, а то је тежак процес. Ако се жели да се спроведе усвојена Стратегија, потребна је квалификација и стицање андрагошке културе за све оне који су се, стицајем околности, нашли у ситуацији да испуњавају андрагошке задатке. То се посебно односи на радна места андрагога у средњим школама. Од школских педагога,

психолога, социјалних радника такође ће се тражити испуњавање андрагошких стандарда.

Анализом је установљено да су андрагошке потребе савремене школе велике. Могућности њиховог задовољавања у нашој културној средини зависе од низа фактора и они треба да буду предмет брижљивог научног и професионалног проучавања. Савремена школа сагледава се у оквирима филозофије о доживотном образовању. Она је само једна, иако значајна установа, чинилац у веома разгранатом систему образовања и учења. Критике које се упућују савременој школи односе се на усмереност само на једну старосну популацију.

Основна школа има посебне задатке и одговорности у подизању нивоа писмености и проширивању основног образовања и на популацију одраслих. Различити модели програма могу допринети остварењу тог циља. Средња школа има још проширенију улогу у андрагошком задовољавању потреба. У стваралачкој сарадњи са радном средином она може унапредити задовољавање образовних потреба за иницијалним професионалним образовањем и усавршавањем различитих категорија популације одраслих. Стварањем андрагошких центара у средњим стручним школама може се допринети испуњавању такве улоге.

Наставничка професија налази се пред новим изазовима. Мења се традиционална улога наставника. Њему су потребне нове компетенције како би успешно радио са различитим старосним групама. Зато му је, поред педагошког и психолошког, потребно и андрагошко образовање. Од велике помоћи могу бити и андрагошке службе организоване у савременој школи. Наставницима су потребне компетенције за рад у области образовања и учења одраслих.

Литература

1. L. Vibrané Spisy Komenskécho, Svezak IV, *Statni pedagogicke nakladatelstvi*, 1966, Praha.
2. D.Solway (1989), *Education Lost*, OISE press,Toronto.
3. М.Деспотовић (2002), *Образовање одраслих*, у: Реформа средњег стручног образовања: од разговора ка реализацији, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
4. *Стратегија развоја образовања одраслих у Републици Србији,* Службени гласник, бр.л, 6 јануар, 2007.

5. A. Tough (1976), *Self Planed Learning and Major Personal change,* u: R.M. Smith, Adult Learning: Issues and Inovation, ERIC, 1976.
6. M.T, Громкова (2005), *Андрагогика*, Јунити, Москва.

Dušan M. Savičević, retired full professor
Faculty of Philosophy

ANDARAGOGIC NEEDS AND POSSIBILITIES OF CONTEMPORARY SCHOOL

Resume: The subjects of the study are primary and high schools. The frames of the study are philosophy of the life-long education and the conception of the learning society. Within these frames are also regarded the andragogic needs and possibilities of contemporary school in both maintenance and spreading of literacy and basic, primary education of the adults and the initial professional education and qualifications. Contemporary school is considered as one of the institutions in the outspread system of education and learning whose programmes are various and intended for children, youth and adults. What is necessary for such a new school is also a new profile of a teacher who is capable of working with all persons, regardless of their age.

Key words: Andragogic needs, literacy, curriculum models, professional education, connection between education and work, andragogic competences of teachers.

Проф. др Петар О. Дмитровић
Педагошки факултет у Бијељини

Научни рад
UDK 37.013.83

ШКОЛА У СВЈЕТЛУ ПОТРЕБА ЗА ДОЖИВОТНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ, У ОДНОСУ НА МЛАДЕ И ОДРАСЛЕ

Резиме: *У раду се истиче потреба сагледавања узрасне доби ученика, студената и наставника које васпитавамо, као и прилагођавање школе – факултета ученицима и студентима. Полази се од тога да је учење стратешка потреба сваке личности и да завршетком основног образовања, или факултета, не престаје учење. Институције школства треба да припреме младе за непрекидно усавршавање и стицање знања, без обзира у којој се професији налазили. То су потребе савременог друштва. Данашња кретања у друштву захтијевају цјеложивотно учење, које се одвија ван институција школства, али најчешће у сарадњи с њима. И оно се може повремено организовати коришћењем разних метода, облика и средстава усавршавања, па и учењем на даљину, при чему узрасна доб не чини никакве сметње. Предузимају се одрживи кораци у циљу побољшања квалитета образовања. Тежња је извршити реформу образовања како бисмо свим грађанима осигурали бољу будућност. Она треба да задовољи потребе појединца, заједнице и државе, а то се може остварити преко цјеложивотног образовања примјеном образовне технологије.*

Кључне ријечи: *институције школства, ванинституционално образовање, цјеложивотно учење, развијање способности, иновације, професионално образовање, законска регулатива, Болоњски процес.*

У в о д

Припрема ученика за квалитетан живот зависи од њихових потенцијала, које васпитачи развијају од предшколског васпитања, а посебно кроз разредну и предметну наставу током обавезног школовања. Тај развој умногоме зависи од система васпитања и образовања, посебно од садржаја, метода, квалитета, међусобног односа ученика и васпитача, те сарадње родитеља и школе на плану васпитања и образовања. Не уче само дјеца. Сви смо ми непрекидни ученици. То умногоме зависи од наших васпитача и ефикасног (мотивисања, усмјеравања и помагања) руковођења савременом шко-

лом. Свима нама је потребна различита помоћ. Веома су важне идеје о школи будућности и о њиховим промјенама. Веома је битно да ученици и студенти буду окружени око реализације савремене наставе и учења. У томе је битан квалитет рада универзитетских наставника и њихова организација. То се може препознати по раду и транспарентности према спољним факторима. Све то постижемо преко добро организованог савременог професионалног оспособљавања запослених у васпитно-образовним институцијама. У њима мора постојати пријатна средина за ученике, студенте и наставнике, а то се може препознати по нивоу задовољства у оквиру васпитно-образовних потреба, па и укључивањем интеграције и инклузије у васпитно-образовни процес.

Младе треба током школовања учити како да уче и да се оспособе за цјеложивотно учење. Треба их оспособити да знају учити и мислити, да знају пронаћи нове податке и служити се њима, резимирати главну мисао, правити биљешке, лијепо се усмено и писмено изражавати, стваралачки и одговорно рјешавати све наставне и друге проблеме. Побољшање квалитета рада и учења постижемо кроз одређене вриједности. Вриједности треба схватити да су све оно у шта вјерујемо и шта утиче на наш свакодневни рад. Различите вриједности треба разматрати код ученика и студената како би могли мијењати увјерења и ставове код других у нашем окружењу.

Друштво будућности је друштво које учи. Цјелокупни систем васпитања и образовања придоноси развоју сваког појединца оспособљавајући га за квалитетан живот, а самим тим доприноси напретку у свим подручјима научног, друштвеног, привредног и културног стваралаштва. Образовање у 21. вијеку захтијева критичко размишљање, креативност, способност рјешавања проблема, предузетништво и овладавање новим технологијама.

Интернет представља свјетску мрежу рачунара. Све је присутније средство комуницирања у широј људској популацији, на који се може увезати свака особа која посједује рачунар и стандардну телефонску линију. Од водова и рачунара спојених заједно имамо могућност да остварујемо комуникацију и шаљемо информације на било коју удаљеност у свијету. Тако можемо остварити бржу комуникацију са пријатељима, па све до стицања жељених знања. То је свјетска ризница огромног броја усклађеног знања.

Учење помоћу компјутера је посебна врста учења. По својој природи је индивидуализовано и аутодидактично, јер у њему ученик сам себе води кроз градиво помоћу рачунарског програма. Ученик

сам себе тестира и прилагођава темпо учења својим способностима, што је један од захтјева савремене школе.

Данашња научна искуства у примјени савремених мултимедијалних система указују на могућност унапређења образовања на бази информатике, кибернетике, образовне технологије и нових медија посредством имплементације европских искустава. Нови медији пружају велике могућности за квалитетно побољшање и усавршавање образовног процеса, те његовој апликативности, кроз разредну наставу, треба посветити пуну пажњу. Све то од просвјетних радника захтијева цјеложивотно учење.

Постоје веома велике индивидуалне разлике не само у дужини живота, него и у понашању људи у току радног, па и пострадног периода, које се односе на психофизичке вјештине, оштрину чула и времена реакције. То вријеме има своју биолошку и социјалну оријентацију. Нервни систем и други органски системи одређују понашање, како у дјетињству и младости, тако и у одраслом добу. До сада су вршена знатно већа истраживања у дјетињству и младости него у одраслом добу. Али, понашање зрелих људи и даље прате многе науке. У свему томе појављују се тешкоће у проучавању и праћењу понашања, као и развоја органа и функција, које нису равномјерне. Све то у знатној мјери утиче и на развој способности током основног и средњег образовања код младих за цјеложивотно учење.

Иновације у образовном процесу

Изучавање многобројних иновација у образовању захтијева ново информатичко окружење. Информатичка писменост наставника и њихова оспособљеност, да се користе различити типови мултимедијалне наставе и коришћењем образовних софтвера, није на потребном нивоу. Још увијек код бројних наставника није развијен интерес за учење и коришћење мултимедија у настави, кад је у питању стручно усавршавање наставника кроз цјеложивотно учење, које је позитивним прописима предвиђено.

У оквиру садашњег система многобројне иновације се остварују професионалним руковођењем и планирањем у васпитно-образовном процесу од стране директора и менаџмента у институцијама школства. Старији наставници не испољавају већу мотивисаност за ову активност.

У раду са студентима, као и при стручном усавршавању наставника, неопходно је примјењивати наставу на даљину, која има многе предности: (1) наставници могу сарађивати са својим студентима и наставницима по дану, ноћи, нерадним данима и било када, те могу много више пружити него у разреду, јер може примати и слати неограничене датотеке и увијек слати исправке и евентуалне допуне, (2) консултатације су потпуније јер се обављају индивидуално, тако да наставник води менторство до коначног окончања и (3) Болоњски процес захтјева сталну сарадњу са студентима, без икаквих ограничења.

Напредна друштва препознала су да је квалитетан образовни процес заснован на употреби напредних помагала за стицање основних знања, која су нам потребна, преко **информационих и комуникационих технологија** (ИКТ). То данас захтјева и **Стратегија електронског образовања** (еОбразовања). Нуде нам се добро дизајниране, мултимедијалне и интерактивне електронске образовне методе, што помаже наставнику и студенту да образовни процес добије своју квалитетнију димензију. То је велики педагошки помак од професора према студенту, гдје се много више активира развој самосталног учења. Тај процес доноси: могућност студирања у било које вријеме, електронски медији омогућују лакшу доступност до материјала за учење, лакша могућност доступа до студента који су веома удаљени, могућност брже повратне информације и садржаји се изражавају кроз ријечи, звук и слике. Тако се све више студиј преноси од професора према студенту, па се и улога професора мијења. Његова улога није више само дијељење знања већ и мотивисање и усмјеравање студената ка самосталном студирању, што захтијевају сви чиниоци савремене наставе.

Земље чланице Европске уније већ су давно препознале потенцијал еОбразовања. Кроз документа и фондове дале су подршку њиховом развоју, постављајући еОбразовање као највећи приоритет, одређујући нове циљеве за инфраструктуру, опрему и основно образовање који су предуслов за интеграцију. Донијет је и план да се све школе споје у интернет и да се спроведе обука учитеља. Европски парламент подржао је ову иницијативу, те предложио нову расподјелу буџета. Европска комисија покренула је нове подухвате за употребу нових технологија у образовању. Организовани су „Флексибилни универзитети“, „Учење на послу“ и „Ученици и школа будућности“.

Цјеложивотно учење

Цјеложивотно учење (Lifelong Learning - LLL) је једно од кључних питања које је **Европска универзитетска асоцијација (ЕУА)** поставила у свом **Трендови V упитнику**. Пројекат Трендови (Trends) је осмишљен тако да прикупља поуздане информације о томе како се Европски простори високог образовања и истраживања развијају. Након четири ранија извјештаја припремљена за двогодишње Болоњске састанке министара образовања, Трендови V има за циљ сакупити информације из што је могуће већег броја европских високошколских установа како би било могуће процијенити постигнути напредак, те утврдити којим питањима треба посвјетити пажњу.

Концепт је јасно објашњен у Прагу: *„Цјеложивотно учење је суштински елемент у Европском простору високог образовања. У Европи будућности, која почива на образованом друштву и економији, стратегије цјеложивотног учења су неопходне за суочавање са изазовима конкуретности и употребе нових технологија, те за унапријеђење друштвене кохезије, једнаких прилика за све и квалитета живота."* (Праг, поглавље „Цјеложивотно учење", 2001). Цјеложивотно учење је један од најважнијих услова пред земљама чланицама Болоњског процеса. Прихватајући обавезу реформисања високошколског образовања, универзитетске установе су такође преузеле одговорност за постизање квалитетних систематских процеса успостављања и развијања цјеложивотног учења.

Брзе и сталне промјене у технологији захтијевају неодложно реструктурирање високошколског образовања како би се ишло у корак са свјетским трендовима и пружала најсавременија едукација о новим техникама и методама. Међутим, најјачи помак у условима развоја изнешен је у оквиру консултација на Меморадуму Комисије 2001. године, у којем је учествовало 12.000 грађана у свим земљама Европске Уније као и земљама приступницама. Консултација је показала да постоји снажан концензус по питању дугорочних циљева, попут потребе да се допринесе редовитом ажурирању вјештина у циљу постизања економског раста, да се ријеши проблем ниске образованости, да се утиче на друштвену кохезију, као и да се створи основа за активније учешће у образовању. Идентификовано је шест основних елемената за кохерентне и разумљиве LLL стратегије:

1) Партнерство између нивоа на ком се доносе одлуке и јавних институција, власти и приватних послодаваца.
2) Увид у потребе за учењем, укључујући редефинисање основних вјештина.
3) Адекватна употреба ресурса, укључујући значајан пораст јавних и приватних инвестиција у учење, те осигуравање њихове ефикасне расподјеле.
4) Олакшавање приступа приликама за учење, укључујући уклањање препрека приступа.
5) Његовање културе учења.
6) Осигуравање квалитета знања и надзирање напретка помоћу показатеља.[1]

Универзитетско образовање студенту пружа неопходну основу за даље учење и напредовање. У том смислу универзитетска диплома представља *дозволу* за будуће напредовање и приступање вишим облицима едукације.

У контексту Болоњских реформи, универзитети нуде нове облике едукације преко Центара за цјеложивотно учење (LLL центри). Ови центри се по Европи разликују по називима и капацитетима. Неки су основани на иницијативу одређених предузећа како би се приближили универзитетској установи и добили директан приступ новим сазањима. Неки су основани као факултетски центри који покривају специфичне студијске групације, а неки као универзитетски центри у циљу покривања ширих сфера студија у директној сарадњи са свим универзитетским установама.

Ови центри треба да постоје како би чинили универзитетско образовање доступним за одрасле на локалном, регионалном и државном нивоу. Они треба да омогућавају цјеложивотно учење тако што ће учинити да универзитетско образовање и обука буду доступни људима на свим доступним нивоима прије, током и након њиховог радног вијека. Центри представљају корпус знања и информација о новим технологијама и процесима, те гаранцију квалитетног пријеноса знања до крајњих корисника.

---

[1] Evropska univerzitetka asocijacija, Trendovi 2003., *Put napretka prema bolonjskom evropskom prostoru visokog obrazovanja* (Progress towards the European Higher Education Area Bologna), četiri godine kasnije: *Koraci prema održivoj reformi visokog obrazovanja u Evropi* (Steps toward sustainable reform of higher education in Europe), Sybille Reichert i Christian Tauch, juli 2003., www.bologna-berlin2003.de

У складу са Болоњским процесом, сваки универзитет, факултет и сваки одсјек имају обавезу да континуирано прилагођавају своје наставне програме захтјевима тржишта и окружења. Наставни програми се трансформирмишу у складу са утврђеним потребама. Отуд универзитети морају непрестално посматрати окружење, препознавати промјене и прилагођавати наставне програме новим потребама.

Универзитетске институције, у складу са својим капацитетима, могу пружати допунско образовање ексклузивно путем нових наставних програма прилагођених потребама на тржишту. Претпоставка је да ће сваки универзитетски предавач уврстити нове информације које су релевантне за то окружење у своја предавања. У том смислу, научно истраживање, као саставни дио универзитетског процеса, представља покретач промјене и основу за цјеложивотно учење.

Систематско планирање и развој наставних програма се мора фокусирати на цјеложивотно учење ученика и њихове потребе. Једино тако ће универзитетске установе постати вође друштвеног развоја заснованог на размијени знања. Економија ће позитивно одговорити на овакве услуге универзитета, те ће се наставити са препознавањем нових подручја развоја.

Може се закључити да промјене у високом образовању морају бити стратешке. Стратегије обухватају дугорочне циљеве и методе за њихово постизање. Дугорочни циљ образовања у развијеним земљама је брже напредовање кључних димензија те земље: развој људских потенцијала, економије, политике, културе и еколошки развој.

Анализа проблема и потреба једне земље мора бити директно повезана са високошколским установама које, у складу са својим капацитетима, требају одговорити на одговарајуће потребе ажурираних наставних програма и нових метода преношења знања.

Наша оријентација у погледу васпитно-образовног система усмјерена је према Европи и развијенијим земљама свијета. Од успјешног остваривања те оријентације зависи и успјех образовања у будућности. Организација система образовања умногоме зависи и од развоја сваке личности појединачно, оспособљавања за живот, те напретка у научном, друштвеном, привредном и културном дјеловању и стварању у земљи друштва које учи. Припрема за квалитетан живот зависи од потенцијала и могућности које су јединствене и непоновљиве. Развој тих способности зависи од укупног система

васпитања и образовања, посебно у првим разредима основне школе, што треба да омогући да сваки ученик успије на најбољи начин.

Савремена просвјетна политика у развијеним земљама разрађена је и призната у међународним организацијама, које се баве образовном политиком, те се препоручује у провођењу образовних реформи и код нас. Савремено образовање темељи се на цјеложивотном образовању. Та концепција посебно истиче: (1) цјеложивотно учење и (2) концепцију друштва које учи. Оно познаје различите концепције учења у различитим животним добима, а остварује се у нешколским организацијама, тамо гдје одраста, живи и ради човјек.

У оквиру стратешких припрема наставника за нову модернизацију наставе неопходно је организовати преко центара за професионално усавршавање, који се могу формирати при наставничким факултетима. За ову активност треба сагледати програме, те кроз исте планирати успостављање нове образовне технологије.

Цјеложивотно учење обухвата различите облике усавршавања развоја личности у свим животним сферама. Учити се може читавог живота, али ићи у школу читавог живота није могуће. Тако, даље учење остварује се у нешколским организацијама, односно тамо гдје живимо и радимо. Уколико је друштво развијеније, оно постаје и друштво које више учи. Друштво као основни циљ васпитања и образовања поставља задовољење личних потреба и потреба друштва, чиме се доприноси квалитетнијем животу уопште.

Препоруке за цјеложивотно образовање дао је Унеско у Хамбуршкој декларацији о образовању одраслих (1997) и Међународним стандардима класификације образовања (1997), у којима стоји да се:

- интензивирају активности за изградњу новог и свеобухватног система цјеложивотног учења и
- да се повећају улагања у образовање одраслих.
- Постављена су четири циља: учити знати, учити чинити, учити заједно живјети и учити бити – не могу се остварити само у једном животном раздобљу, у оквиру једног степена образовања, једног облика учења или унутар појединог подручја учења.

- Међународна организација рада (ILO) упозорава на неизбјежно прихватање концепције образовања током цијелог живота. Тако и Европска заједница сматра да је друштво будућности – друштво које учи, јер је то:
- темељ за остваривање свих других личних и социјалних права,
- дјеца и одрасли имају равноправан третман у погледу учења и
- образовање одраслих је основни елеменат економског развоја друштва.

Учење подразумијева усвајање знања, вјештина и техничких достигнућа претходних генерација и њихову примјену у свакодневном животу. Преносе се садржајима појединих наставних предмета, одговарајућим методама које су прилагођене психичким и физичким узрасним могућностима ученика.

Професионално оспособљавање одраслих

Садашња образовна структура није задовољавајућа. Велике су потребе за преквалификацијама и додатним образовањем, због тога што је дошло и до промјена у привређивању. Тако су главни проблеми у образовању и стручном усавршавању одраслих настали као недовољна:

1) финансијска подршка власти,
2) брига о образовању младих и особа са тешкоћама у развоју,
3) брига за уџбенички материјал за одрасле,
4) оспособљеност младих за цјеложивотно учење и усавршавање и
5) законска рјешења.

Неопходан је континуитет професионалног напретка наставника који произилази из три фазе процеса: (1) базично образовање за струку, (2) увођење у професију (стажирање) и (3) усавршавање при раду, тј. цјеложивотном учењу.

У оквиру наставе и учења (што треба сматрати као стратешко питање) неопходно је извршити: модернизацију (кабинета, медијатека, повезаност на интернет, организовати учења на даљину, обезбједити статус студента – ученика, као субјекта у настави), наставу организовати тако да постане жеља, а не присила, студенти да уче за живот а не за диплому, те да се оспособе у стицању примјенљивих знања. То захтјева да наставнике стручно усавршавамо и оспособ-

љавамо за цјеложивотно учење, који ће лакше пратити нове генерације.

Европска унија у будућности прецизира циљеве образовања захтијевајући побољшање почетног образовања наставника и њихово стручно усавршавање, како би њихова знања и вјештине боље одговарали на изазове и очекивања друштва и разноврсних група којима предају и које обучавају, на чему треба радити у наредном периоду. Захтијева се континуирани процес стручног усавршавања наставника, као цјеложивотно образовање, што је и код нас унијето у законске обавезе. Тако ће се успоставити институционално увођење иновативних метода у оспособљавању наставника, као што је коришћење рачунарске и комуникационе технолгоије.

Неопходно је схватити да сврха образовања у савременој школи није гомилање слабо употребљивог чињеничног знања, него стицање функционалног знања и основних вјештина. Зато се захтјева да нови наставни програми ослањају се на употребљиве традиционалне изворе знања и на савремена образовна средства.

Мотивисаност за образовање одраслих може бити и успостављање система стимулације у предузећима за образовање запослених. Ни једно животно раздобље у развоју човјека не може се остварити у оквиру само једног степена образовања, или унутар појединог подручја учења, највише због брзог развоја технологије. Од запослених (било гдје) тражи се већа активност преко цјеложивотног образовања и праћења нове технологије.

Не треба закључити да све старије особе теже уче и памте, јер има и оних које боље памте од млађих. Тачно је да се организам мијења, али они који уче стално имају одређено искуство и код њих се дуго задржава способност за учење и моторне вјештине којима се баве. Способности за учење код човјека развијају се све до 25-те године живота. Десетогодишња истраживања психолога (1980-1990) указују да се код неких људи способност за учење брже развија, а код других спорије. Способност за учење не развија се стално истим темпом. Та се способност на ранијим узрастима развија брзо а касније је њен развитак све спорији. Способност за учење развија се по кривуљи са негативним убрзањем. Послије 25-те године настаје лагано опадање те способности, које траје све до 45. године, послије чега долази до јачег опадања. Али, ово опадање способности за учење није нагло, тако да људи од 55. године још и даље уче боље од дванаестогодишњих дјечака. Неке способности за учење код старијих имају чак и предности, због: искуства, навика, стрпљења,

опрезности и сл. Али, већина њих су се одвикли од школског рада, а недостаје им и мотивација. Све ово треба имати у виду када је ријеч о васпитном раду са наставницима и њиховом цјеложивотном образовању.

Кроз законодавство у области образовања неопходно је јачати квалитет образовања и реализацију реформских процеса које су засноване на европским стандардима и нормама, а што је утемељено на међународним конвенцијама о људским правима на школовање. Треба тежити на примјени методе финансирања по ученику – студенту за све нивое образовања, чиме би се промовисало ефикасније коришћење кадровских потенцијала. Неопходно је донијети законе засноване на европским стандардима, инструментима и критеријумима који су дефинисани Болоњском декларацијом. Кроз савремено законодавство неопходно је усвојити имплеменацију за стручно и техничко образовање, које иде у корак са приоритетима државе, како би се достигли европски стандарди.

Електронска писменост

Информатичку писменост треба савладати још у деветогодишњем образовању. Неопходно је овладати и енглеским језиком. При укључивању у електронску мрежу не смијемо угрожавати друге кориснике. Мрежа је састављена од низа мрежа разних држава и регија, а то је повезано и са различитим ограничењима, контролом или забранама. Треба поштивати рачунарску етику која захтијева поштивање других, коришћење рачунаром без штете по друге, да се не уплиће у рачунарски посао других, да се не претражују туђе датотеке, не треба користити рачунар за крађу и лажно свједочење и не треба присвајати туђа интелектуална дјела.

Међу наставницима у основној и средњој школи налазе се још: учитељи (са средњом школском спремом), наставници (са вишом школском спремом) и професори (са факултетским образовањем). Многи од ових просвјетних радника нису изучавали информатику, нити знају радити на рачунару. Истраживање извршено у новембру 2005. године, код 240 наставника основних школа, показује да више од 50% просјветних радника није оспособљено за рад на рачунарима, а свега 8% наставника је укључено на интернет. Забрињава и податак да многи од њих нису ни заинтересовани за информатичку едукацију. Нови наставни планови и програми ос-

новних и средњих школа информатичкој писмености посвјећују посебну пажњу. За то је потребно да ученик прође до 12 година школовања, да би на факултет дошао са одређеном информатичком писменошћу, што је будућност нашег школског система. Од тестираних 220 студената прве године Педагошког факултета у Бијељини, у октобру 2006. године, установљено је: да у стану имају рачунар 38 студената, а укључених у интернет свега 13 студента – што све говори о њиховој информатичкој писмености и незнатном коришћењу интернета. Тако и даље једини извор сазнања је уџбеник и предметни наставник.

З а к љ у ч а к

Видљиво је да постоје различита мишљења о цјеложивотном учењу и употреби интернета у образовању. Међутим, неспорно је да интернет пружа велику помоћ у свакодневном животу, па тако и образовању, а цјеложивотно учење постаје основна стратегија усавршавања у професији. Позната је чињеница, у којој се налази друштво у нашој земљи, што ограничава куповну моћ становништва, јер нема свако довољно новца да издвоји за рачунар, а државне власти недовољно помажу. Такође цијена интернет услуга код интернет провајдера су доста високе, чак и за много развијеније земље од наше. Власти не чине ништа да повећају могућност коришћења интернета у школама и на факултетима, како би се кроз институције школства развила већа мотивисаност за цјеложивотно учење.

Неопходна је и едукација наставника и ученика – студената за коришћење рачунара и интернета, како би још спремније дочекали нову еру у образовању и ишли у корак са дигитално-технолшком револуцијом.

Европска комисија је својим актима наложила просвјетним властима да у оквиру васпитно-образовног процеса држава сноси трошкове укључења и рада на интернету, што се код нас још не примјењује.

*

Conclusion

It is evident that there are different opinions on lifelong learning and usage of the Internet in education. However, it is indisputable that the Internet offers a great help in everyday life, so in education as well, and lifelong learning becomes the basic strategy of advanced study (training) in profession. It is well known fact that our country is in specific situation; that our society has low purchasing power and not many people can afford to buy a computer and governmental power does not offer enough help. Also, prices for the Internet services with the Internet providers are rather high, even for the countries that are more developed than ours. Authorities do not do anything to increase possibilities of using the Internet in schools and faculties, which is needed in order to develop greater motivation for lifelong learning through schooling institutions.

It is necessary to educate both teachers and pupils-students for using computers and the Internet so they can be prepared as much as possible for a new epoch in education and keep paces with digital-technological revolution.

Within the framework of educational process, European Committee has prescribed in its records to teaching authorities that country is to bear costs of inclusion in work on the Internet but it has not had been applied in our country yet.

Л и т е р а т у р а

1. Дмитровић, О. др Петар (2004-1): Усавршавање наставника у условима савремених промјена, Књига прва, Педагошки факултет у Бијељини.
2. Дмитровић, О. др Петар (2004-2): Усавршавање наставника у условима савремених промјена, Књига друга, Педагошки факултет у Бијељини.
3. Дмитровић, О. др Петар (2005): Методика инклузивног образовања, Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево.
4. Даниловић, др Мирчета и Попов, др Слободан (2003): Технологија, информатика и образовање 2, Институт за педагошка истраживања и Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад.
5. Даниловић, др Мирчета и Попов, др Слободан (2003): Технологија, информатика и образовање 3, Институт за педагошка истраживања и

Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад

6. Надрљански, др Ђорђе и Солеша, др Драган (2004): Информатика у образовању, Учитељски факултет у Сомбору.

Resume*: This paper emhapsises the need for consideration of age of pupils, students and teachers we educate, as well as for assimilation of school-faculty to pupils and students. It is based on the fact that the learning is a strategic need of each individual and that it does not end with completing the primary education or faculty. The school system institutions need to prepare the young for continuous improvement and gaining the knowledge, regardless of their profession. These are the needs of modern society. Nowdays movements in society require lifelong learning, which is taking place out of school system institutions, but mostly in cooperation with them. It can also ocassionally be organised through various methods, forms and means of improvement, even through the distance learning, where the age does not represent an obstacle. Viable steps have been undertaken in order to improve the quality of education. The intention is to carry out the reform of the educational system, with the aim of ensuring better future to all citizens. It should satisfy needs of individuals, society and the State, and it can be attained through lifelong education by using educational technology.*

Key words: *School system institutions, non-institutional education, lifelong learning, capability developmant, inovations, professional education, legal regulations.*

С А Д Р Ж А Ј

ШКОЛА И ЊЕНА БУДУЋНОСТ
Академик Никола Поткоњак
ЗАШТО НАУЧНИ СКУП О ШКОЛИ 3

1. ПОУЧНОСТ ИСТОРИЈСКОГ РАЗВОЈА ШКОЛЕ
Проф др Зорослав Спевак
КРАТАК ПРЕГЛЕД ПОШТОВАЊА – ОДНОС ПРЕМА ДЕТЕТУ ОД КВИНТИЛИЈАНА ДО ДЈУЈА 27

Проф. др Наташа Вујисић-Живковић
ПОЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И УРЕЂЕЊЕ ШКОЛА КАО ТЕМА У СРПСКОЈ ПЕДАГОГИЈИ ИЗМЕЂУ ДВА СВЕТСКА РАТА 39

2. ШКОЛА И ШКОЛСКИ СИСТЕМИ 19. И 20. ВЕКА
Проф. др Ненад Сузић
ШКОЛА БУДУЋНОСТИ У ОГЛЕДАЛУ XIX И XX ВИЈЕКА 53

Проф. др Вера Спасеновић
ТЕНДЕНЦИЈЕ И ПРАВЦИ РАЗВОЈА ШКОЛСКИХ СИСТЕМА ЕВРОПСКИХ ЗЕМАЉА 77

3. ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ КРИТИКЕ ШКОЛЕ
Проф. др Босиљка ђорђевић
Проф. др Јован ђорђевић
НЕДОСТАЦИ И СЛАБОСТИ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ 93

4. САВРЕМЕНА ШКОЛА
Проф. др Новак Лакета
ШКОЛА ДАНАС И ТЕНДЕНЦИЈЕ ЊЕНОГ РАЗВОЈА 111

Проф. др Грозданка Гојков
ШКОЛА И ТЕОРИЈСКИ ПЛУРАЛИЗАМ У ПЕДАГОГИЈИ 143

Prof. dr Milan Matijević
ŠKOLSKI I PEDAGOŠKI PLURALIZAM U ZEMLJAMA U TRANZICIJI 193

Проф. др Миле Ненадић
КРИЗА ШКОЛСКОГ СИСТЕМА И
ПРОМЕНЕ ИСКУСТВА ДЕТИЊСТВА 207

Проф. др Милан Недељковић
УТИЦАЈ ТРАДИЦИЈЕ И ИНОВАЦИЈА НА МОДЕРНИЗАЦИЈУ
ШКОЛЕ 225

Проф. др Исидор Граорац
МОГУЋНОСТИ ШКОЛЕ СА ЉУДСКИМ ЛИЦЕМ ДАНАС 245

Проф.др Босиљка ЂОРЂЕВИЋ
ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА И ОБРАЗОВАЊЕ.....263

Prof. dr. Dževdeta Ajanović, redovni prof.
Emir Ajanović, profesor
ŠKOLA I GLOBALIZACIJA 281

Доц. др Весна Трифуновић
ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ШКОЛА 297

Проф. Д-р Анета Баракоска
САВРЕМЕНА ШКОЛА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА.....309

Академик Данило Ж. Марковић
ДРЖАВА И ШКОЛА 317

Prof. dr.sc. Jasminka Zloković
mr.sc. Jozo Ćavar
«F» ŠKOLE - IZMEĐU REALNOSTI I «ZVJEZDANIH STAZA»
.....327

Проф. др Бранко Јовановић,
КОНСТИТУИСАЊЕ И РАЗВОЈ ВАСПИТНОГ СИСТЕМА
ШКОЛЕ 337

Проф. др Гордана Будимир – Нинковић
ВАСПИТНО-ОБАРАЗОВНА ФУНКЦИЈА САВРЕМЕНЕ
ШКОЛЕ 357

Проф. др Адам Нинковић
ШКОЛА И МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ.....367

Проф. др Бранка Ковачевић
МОРАЛНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ 381

Проф. др Крстивоје Шпијуновић
ШКОЛА И ДАРОВИТИ УЧЕНИЦИ 401

Радован Дамјановић, Подгорица
ШКОЛА У САДАШЊОЈ РЕФОРМИ ОБРАЗОВНОГ
СИСТЕМА ЦРНЕ ГОРЕ 411

Doc. D-r Borče Kostov,.....421
COLLABORATION BETWEEN THE CONTEMPORARY SCHOOL
AND THE PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS ..421

Проф. др Сулејман Хрњица
ИНКЛУЗИЈА КАО ПЕДАГОШКИ И ХУМАНИТАРНИ ИЗАЗОВ
.....429

Проф. др Миле Илић
ИНКЛУЗИВНА ШКОЛА.....444

Миља Вујачић
РАЗЛОЗИ И ПРЕПРЕКЕ ЗА УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ СА
ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ.....463

Проф. др Перо Спасојевић,
ОСНОВНА ШКОЛА ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИЈЕ И РЕФОРМЕ У
КОНТЕКСТУ УСПОСТВЉАЊА И ОЧУВАЊА
КОНТИНУИТЕТА УЧЕЊА И РАЗВОЈА 476

Academician Lizica MIHUȚ
Academician Miodrag MILIN
SUCCES MEANS TO BUILD TOGETHER
A STUDY CASE: „AUREL VLAICU” UNIVERSITY OF ARAD .495

Проф.др Емина Копас-Вукашиновић
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНО ДЕЛОВАЊЕ У САВРЕМЕНОЈ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ – ОДРАЗ ПРОШЛОГ ИЛИ НОВОГ ВРЕМЕНА 511

Доц. др Маргит Савовић
ВАСПИТНА И ОБРАЗОВНА КОМПОНЕНТА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ 522

Проф. др Марија Костова
ПРОБЛЕМ ДИСЦИПЛИНЕ У САВРЕМЕНИМ МОДЕЛИМА ПЕДАГОШКОГ ВОЂЕЊА 539

МР ЖАНА БОЈОВИЋ
ЕСТЕТСКА КУЛТУРА У УЏБЕНИЦИМА САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ 548

Проф. др Алекса Брковић,
Проф.др Драгана Бјекић, ванр. проф.
Мр Лидија Златић, асистент,
ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА – ДОСАДАШЊИ И НОВИ ТРЕНДОВИ 568

Проф.др Марина Матејевић, ванр. проф.
САВРЕМЕНА ШКОЛА И УСМЕРЕНОСТ НАСТАВНИКА КА АУТОНОМИЈИ 584

Проф. др Ратко Пејић
ПЕРМАНЕНТНО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ КАДРОВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ 602

Нада Здравковић, професор
ФУНКЦИЈЕ НАСТАВНИКА, УЧЕНИКА И РОДИТЕЉА У ПРЕОБРАЖАЈУ ШКОЛЕ 630

Проф.др Војко Радомировић
ПСИХОЛОГИЈА У ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНИКА У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА 642

Проф. др Нада Качавенда Радић
ПЕДАГОГИЈА СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА: ТЕНДЕНЦИЈЕ И РЕЛЕВАНТНЕ ОБЛАСТИ У ОБРАЗОВАЊУ ПЕДАГОГА* 663

Проф. др Душан М.Савићевић
АНДРАГОШКЕ ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ 681

Проф. др Петар О. Дмитровић 696
ШКОЛА У СВЈЕТЛУ ПОТРЕБА ЗА ДОЖИВОТНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ, У ОДНОСУ НА МЛАДЕ И ОДРАСЛЕ.....696