

Osvrt na javnu raspravu o odgoju i obrazovanju (Teorijski pristup)

Vladimir Vujčić

Fakultet političkih nauka, Zagreb

Sažetak

U članku je teorijsko-problemskim pristupom dat osvrt na javnu debatu koju je u toku 1987. godine organizirao SSRNH o problemima, rezultatima i perspektivama socijalističkog samoupravnog preobražaja odgoja i obrazovanja. Analiza je pokazala da javna debata ima dobrih i slabih strana. Dobre strane su prije svega u tome što se o tako važnoj djelatnosti kao što je odgoj i obrazovanje mora raspravljati demokratski u društvu, što se u širokoj debati može doći do relevantnih stavova i pogleda o stanju i perspektivama ove djelatnosti, a slabe su strane u tome što javna debata ne može dati cjelovito i kompatibilno rješenje za daljnje razvijanje odgoja i obrazovanja. Za cjelovito i konzistentno rješenje, za integralni model odgoja i obrazovanja, potrebna su znanstvena istraživanja i znanstveno promišljanje i elaboriranje tog modela.

Ovdje su iznesene osnovne dileme i proturječnosti pojedinih aspekata školskog (odgojno-obrazovnog) sistema koje su u javnoj debati eksplicitno ili implicitno iskazane, a one su slijedeće: da li obrazovanje vezati uz rad i proizvodno-radnu praksu ili uz znanost i znanje; da li jednako ili diferencirano obrazovanje; da li obrazovanje fokusirati na sadržaj učenja ili na ličnost i procese učenja; da li provoditi zajamčenu ili natjecateljsku obrazovnu selekciju i mobilnost i dr. Ove dileme valja znanstveno istražiti i teorijski raščistiti prije konačne odluke o budućem modelu odgojno-obrazovnog sistema u nas. Model sistema mora biti kompatibilan i ujedno aplikabilan. Bez unutrašnje integriranosti (kompatibilnosti) on ne može funkcionirati načelno i efikasno, već parcijalno i proturječno. Ovaj članak o tome argumentirano govori.

Opće napomene

Potkraj listopada 1987. RK SSRNH (Sekcija za odgoj i obrazovanje) organizirala je tematsku raspravu o izvještaju o javnoj raspravi i rezultati-

ma, problemima i perspektivama socijalističkog samoupravnog preobražaja odgoja i obrazovanja te o prijedlogu zaključaka javne rasprave.¹ Ako se pođe od činjenice da obrazovanje i njegova sudbina nije samo stručno pitanje, nego i šire društveno, pa prema tome i klasno pitanje, onda je jasno da su u raspravi o ovom pitanju na vidjelo morali izići različiti pogledi, uvidi, kao i socijalni interesi pojedinaca i određenih društvenih slojeva. Bilo bi i stručno i znanstveno zanimljivo dati ocjenu o tome koliko se problemima odgoja i obrazovanja pristupa znanstveno i stručno, dakle bez ideoloških predrasuda i ograda, a koliko iz drugih razloga — socijalno-klasnih, kritizerskih i t. sl. Sigurno je da su na vidjelo izišli različiti stavovi, pogledi i interesi, kojih je porijeklo u čisto znanstvenim i stručnim pristupima odgoju i obrazovanju, s namjerom da se u ovoj oblasti ide dalje, da se uhvati korak s promjenama koje nastaju i s onim što budućnost donosi, ali i u drugim pristupima, koji su obilježeni klasno-socijalnim pa prema tome i interesno-ideološkim pozicijama.

Naravno, u okviru navedenih pristupa ima određenih stajališta i zalaganja koja su »žestoka i gorljiva«, veoma samouvjereni, ali bez ozbiljne znanstvene ili stručne podloge. Steže se dojam da se u određenim slučajevima s pozicije samouvjerenosti u plauzibilnost i opravdanost vlastitog stajališta kritizira sve što je prethodna reforma pozicionirala i ostvarila, da se sve prethodno proglašava ideološkom floskulom i zabludom, a da se vlastito stajalište nameće kao meritorno i objektivno, nužno, primjereno i tome slično, bez imalo samokritičnosti ili dvojbenosti, što je preduvjet znanstvenog mišljenja. Sve to upozorava da mi nemamo primjerenu znanstvenu podlogu za ocjenu dometa prethodne reforme odgoja i obrazovanja, a to pak znači da mi nismo razvijali znanosti o odgoju i obrazovanju koje bi kontinuirano pratile i istraživale sferu odgoja i obrazovanja, što bi sada imalo značajnu ulogu u sagledavanju promjena koje su u ovoj sferi i potrebne i nužne. Dakako, to upozorava da je odgoj još uvijek klasna pojava.

Javna rasprava o odgoju i obrazovanju je potrebna, jer su odgoj i obrazovanje toliko važne društvene pojave da ih se ne može »prepustiti« samo znanostima o odgoju i obrazovanju. Međutim, javna debata o odgoju i obrazovanju može se u osnovi voditi na dva načina: 1. da se taksiraju pitanja (područja) za raspravu, kao što je u ovom slučaju i učinjeno, te da se diskusijom dođe do određenih stavova, gledišta i prijedloga, ili 2. da se dadu osnove na kojima počiva sadašnji sistem odgoja i obrazovanja i da se ukaže na mogućnosti njegova mijenjanja, na pravce i osnovne razloge promjenama. Možda bi ova druga mogućnost imala veće opravdanje.

Izvještaj o rezultatima javne rasprave upozorava da dati prijedlozi nisu konzistentni, da su često proturječni te da ih upravo stoga valja i tretirati samo kao skup pogleda, ideja, stavova, prijedloga za formuliranje konzistentnog modela odgoja i obrazovanja, koji neće biti inkompatibilan, nego će biti teorijski cjelovit, jedinstven i aplikabilan. Sve to, dakako, nije lako postići.

¹ Usp. Izvještaj o javnoj raspravi i rezultatima, problemima i perspektivama socijalističkog samoupravnog preobražaja odgoja i obrazovanja, »Delegatski vjesnik«, Zagreb, 1987, god. XIII, br. 393.

Da bi se od predloženih ideja o odgoju i obrazovanju prešlo na prijedlog konzistentnog modela za djelatnost odgoja i obrazovanja, potrebno je još mnogošto uraditi. Na primjer, u prijedlozima se, s obzirom na individualne razlike među učenicima, eksplicitno zahtijeva ostvarivanje dosljedne individualizacije po osnovi diferencijacije učenika u školskom sistemu, školi i razredu. A zapravo taj prijedlog, naoko prihvatljiv i primamljiv, tek otvara nova pitanja, dileme i iskušenja. Zašto? Zato što se o ovom pitanju ipak diskutira dosta laički, jednostavno formalno-logički, a takvo zaključivanje o pojavama vezanim za čovjekovu esenciju i egzistenciju nije uvijek objektivno. Pritom se, naime, često rezonira ovako: ako su ljudi (učenici) različiti, a to jesu, onda je logično da im se daje i posve različito obrazovanje, naime logično je da se u tom slučaju držimo principa: različiti ljudi — različito obrazovanje. A zapravo tek tu počinju pitanja, problemi, dileme, što se ne može rješavati proizvoljno, već se valja osloniti na izvjesna naša i svjetska iskustva i znanja o toj pojavi. Čini se, međutim, da je takvog pristupa bilo malo, što onda može rezultirati ekstremnim rješenjima ili, pak, onim koja razvijene zemlje danas nastoje prevladati.

Rasprava je vođena o pojedinim segmentima školskog sistema, a ne toliko o načelima na kojima bi se odgoj i obrazovanje u cjelini trebali fundirati. Zato se i događa da je iz datih prijedloga teško prepoznati cjelovit model odgoja i obrazovanja koji mora biti aplikabilan. Stoga ono što je predloženo za konstituiranje odgoja i obrazovanja predstavlja tek »građu« za mogući model, ali ne i sam model. Model tek valja promisliti i precizno definirati. Da bi se takav integralni model predložio, potrebno je prethodno dati odgovarajuće teorijsko obrazloženje za date prijedloge, odnosno potrebno je tim prijedlozima dati teorijsku podlogu. Tek će se tada jasno vidjeti što je u datim prijedlozima inkompatibilno, što je prihvatljivo, a što nije. Bez teorijskog stajališta o datim prijedlozima nije moguće racionalno sagledati bit pojedinih prijedloga i njihovo mjesto u cjelini sistema odgoja i obrazovanja.

Teorijski kategorijalni aparat pomoći će nam da unesemo određeni red u date prijedloge, a bez takvog pristupa nije moguće sagledati razne proturječnosti u datim prijedlozima. Jedan odgojno-obrazovni sistem ne može racionalno funkcionirati ako su pojedina rješenja u njemu data na suprotnim teorijskim osnovama. Na primjer, ako se s jedne strane insistira na razvoju kreativnog mišljenja i problem-solving strategije učenja, onda su to proturječni pristupi i s različitim teorijskim pogledima na čovjeka, njegovo znanje i učenje. Naravno, to onda u praksi neće ni funkcionirati uspješno — praksa će zapravo riješiti proturječnost u korist tzv. didaktičkog materijalizma ili kako bi rekao E. Fromm — u prilog pozicije u kojoj su učenici i studenti »potrošači informacija«, a ne aktivni i kreativni sudionici učenja. A upravo je u našem školskom sistemu to dominantna pozicija, koju bi novim pristupima odgoju i obrazovanju trebalo eliminirati i uvesti onu drugu. Ta druga, kreativna pozicija mora biti ugrađena u sistem, u model odgoja i obrazovanja, i ne može ostati samo kao načelan zahtjev sistemu, kao što je to sada slučaj. Sistem treba tako izgraditi da sam po sebi i sa svim svojim potencijama i mehanizmima, sredstvima i subjektima, naprosto reproducira kreativnu i istraživačku poziciju učenika i studenata, a ne da se takva pozicija samo deklarativno zahtijeva. Sami zahtjevi

koji se upućuju sistemu ne mogu dati rezultate, naprosto zato što je sistem izgrađen na drugim hipotezama, što ima vlastitu logiku funkcioniranja, a ne onu koja se od njega očekuje i deklarativno traži. I to objašnjava razloge zbog kojih je sistem odgoja i obrazovanja veoma teško mijenjati. Toga moramo biti svjesni. Svijest o tome pridonosi stišavanju strasti i euforičnih nastupa, unosi smirenje u dijalog o reformi i racionalnost u prijedloge i nove namjere. Rasprava na zagrebačkom Sveučilištu o reformi visokog školstva pokazala je da je moguće ispolitiziran i euforičan pristup zamijeniti racionalnim i konstruktivnim.

A sada ću pokušati iznijeti one bitne proturječnosti i dileme koje su, po mojoj ocjeni, došle do izražaja u javnoj debati i prijedlozima o odgoju i obrazovanju. To nam može pomoći u teorijskom kategoriziranju bitnih problema vezanih uz odgoj i obrazovanje kao i u sistematskom sagledavanju proturječnosti s kojima se susrećemo, oko kojih se sporimo i koje zahtijevaju odgovarajuća rješenja.

Osnovne dileme i proturječnosti o odgoju i obrazovanju u kontekstu javne debate

Ovdje će uglavnom biti riječi o dilemama i proturječnostima koje se odnose na organizacijske aspekte obrazovanja i na tzv. unutrašnja (tj. pedagoška) pitanja ove djelatnosti. Iz prezentacije ovih proturječnosti (dilema) vidjet će se da je za svaku od njih potrebno dati odgovarajuću znanstvenu elaboraciju prije konačnog modeliranja sistema odgoja i obrazovanja u cijelosti.

U javnoj raspravi su na vidjelo izašle slijedeće dileme odnosno proturječnosti o odgoju i obrazovanju: 1. da li obrazovanje vezati uz rad i/ili uz znanost i znanje, 2. da li razvijati model jednakog ili diferenciranog obrazovanja, 3. da li graditi općeobrazovnu stručnu školu, odnosno općeobrazovni stručni profil ili obrazovanje na bazi tzv. tripartitnog sistema škola, 4. da li razvijati koncepciju zbirnih ili integriranih programa obrazovanja, 5. da li obrazovanje s fokusom na sadržaje ili s fokusom na ličnost učenika i na procese i metode učenja, 6. da li individualizaciju nastave kao strogu diferencijaciju ili kao primjenu multivarijantnih modela nastave i učenja, 7. da li razvijati zajamčenu ili natjecateljsku obrazovnu selekciju i mobilnost učenika, 8. da li obrazovanje za zanimanje ili za užu profil (specijalizaciju), 9. da li jedinstveni model obrazovanja ili alternativne modele sa zajedničkom bazom. To su, po mome mišljenju, osnovne dileme i proturječnosti, koje su došle do izražaja u javnoj debati o reformi odgoja i obrazovanja.

Napominjem da ove proturječnosti proizlaze iz različitih pogleda na odgoj i obrazovanje, na čovjeka i mogućnosti i načine njegova učenja. Takva proturječna stajališta izlaze na vidjelo i onda kad njihovi autori nisu posve svjesni teorijske pozicije svojih pogleda i zahtjeva. I to je razlog kojega radi moramo teorijski razjasniti razne pozicije i prijedloge. Važno je napomenuti da ove proturječnosti nisu samo naš specifikum, nego su one već poodavno prisutne u znanostima i politikama o odgoju i obrazovanju.

vanju u svijetu. S tim se dilemama i danas susreću zemlje koje su na mnogo većem stupnju razvoja od našeg. U nekim se zemljama na osnovi znanstvenih spoznaja i ostvarenih demokratskih procesa neka rješenja i tendencije za koje se mi tek revnosno zalažemo već nastoje prevladati. Prema tome, jasan i koliko je to moguće znanstveno utemeljen stav može nam pomoći da ne odemo u ekstremna rješenja pri konačnom definiranju školskog sistema kao nužno aplikativnog modela nastave, odgoja, obrazovanja i učenja. Potreban nam je jedan uravnoteženi, izbalansirani sistem odgoja i obrazovanja, dakle sistem koji poznaje i respektira različite dimenzije odgoja i obrazovanja, a riječ je o spoznajnim, socijalnim i personalnim dimenzijama.

Poznato je, naime, da je odgojno-obrazovna struktura trodimenzionalna, pa bi svako reduciranje te strukture ili zapostavljanje bilo koje od tih dimenzija značilo i unošenje određene neravnoteže u odgojno-obrazovnu stvarnost. Takav debalans u odgoju i obrazovanju nužno rezultira reduciranjem ukupne efikasnosti sistema i protežiranjem jednih njegovih funkcija na uštrb drugih. Međutim, nije problem samo u protežiranju određenih funkcija, a u zapostavljanju drugih, nego istraživanja pokazuju da i one funkcije koje se protežiraju također umanjuju svoju potenciju, odnosno ne mogu se ostvariti maksimalno ako se druge značajno reduciraju. Tu čini se vlada jedna zakonitost: svaka pojedina funkcija odgoja i obrazovanja pojačava se u onoj mjeri u kojoj se paralelno i uravnoteženo razvijaju sve zajedno. Smatram da bi o tome trebalo voditi računa pri koncipiranju odgojno-obrazovnog sistema, a to nije lako postići, jer bi na taj način otpali i svi mogući ekstremni pristupi njegovoj biti i reformi.

Obrazloženje dilema

Slijedi kratko obrazloženje nabrojanih dilema (suprotnosti) s određenim teorijskim pozicioniranjem svake od njih.

Prva dilema: obrazovanje—rad ili obrazovanje—znanost (znanje). Ova dilema nije od jučer. Ona je napose u marksističkoj filozofiji došla do izražaja nakon što je Marx ponovio neke stavove R. Owena o odgoju i obrazovanju, u kojima se traži povezivanje proizvodnog rada, nastave i tjelesnog odgoja, kao jedine mogućnosti za povećavanje nacionalnog bogatstva i za mnogostrano razvijanje ljudi. Diskusija o povijesnom kontinuitetu ove dileme daleko bi nas odvela, pa ovdje želimo samo upozoriti da tu dilemu nije moguće riješiti tako jednostavno i linearno. Pogotovo zato što su znanost, obrazovanje i rad u dijalektičkom odnosu. U radu se na izvjestan način sintetiziraju i znanost i obrazovanje. Određeni rad je određena paradigma te sinteze. I Marx je rad u *Kapitalu* shvaćao kao tehnološku primjenu moderne znanosti. Marx, dakle, nije odnos rad—obrazovanje ili obrazovanje—rad nikako promišljao samo iz pozicije manualnog ili mehaniziranog (mašinskog) industrijskog rada koji je vladao u njegovo doba. On je jasno sagledavao budućnost rada — kao tehnologiju suvremene znanosti. I ako je to tako, onda nema dileme kako pozicionirati obrazovanje kao posrednika, jednog od posrednika, između znanosti i rada. Međutim, ako nema dvojbe,

to ne znači da nema teškoća. Teškoće proizlaze iz stupnja razvijenosti i znanosti i rada, pa i samog obrazovanja, ali i iz strukture društveno-ekonomskih odnosa.

Znamo, naime, da u kapitalističkoj proizvodnoj sferi sam kapital vrši funkciju integracije znanosti, znanja, obrazovanja i obrazovanosti u sferi samog rada. U kapitalističkoj tvornici kapital spaja te proizvodne snage rada koje su inače međusobno odvojene i svaka funkcionira nezavisno od druge u jedinstvenu cjelinu. Kapital, dakle, spaja i razdvaja. U nas, ako želimo graditi socijalističko samoupravno društvo, stvar bi trebala da funkcionira drugačije, da tu integrirajuću ulogu kapitala vrši čovjek sam, odnosno cjelovito razvijen čovjek i ujedno udruženi čovjek—proizvođač. Stoga se odnosi između obrazovanja i znanosti te obrazovanja i rada usložnjavaju. Međutim, ako je rad zaista samo tehnološka primjena moderne znanosti, a to jest ili bi trebao biti, onda nema sumnje da obrazovanje treba čvrsto povezati sa suvremenim znanostima i procesima unutar njih i među njima. Ta relacija i veza mora biti dominantna u strukturiranju odnosa znanost—obrazovanje—rad. Upravo je javna debata naglasila tu potrebu, odnosno potrebu jačanja veze obrazovanja i znanosti ili znanja. Bez te relacije ne možemo očekivati da će rad uistinu postati tehnologija moderne znanosti; bez određene scijentifikacije obrazovanja kao kreativnog procesa rad je prisiljen da stagnira ili da se manualizira, umjesto da se sve više i više intelektualizira. Ali isto tako, bez uvida u svijet rada u toku obrazovanja mlad čovjek, budući proizvođač teško da može dobiti cjelovitu sliku o radu kao tehnologiji znanosti i znanja ili razviti svoje produktivne sposobnosti.

Ima mnogo razloga zbog kojih je u ovoj etapi našeg razvoja potrebno ojačati upravo vezu obrazovanja i znansti (znanja), ali je isto tako neprihvatljivo zapostaviti, na što također javna debata upozorava, svaku vezu između obrazovanja i rada. Prema tome, moramo se založiti za ojačanu vezu obrazovanja i znanosti i znanja, ali i za osmišljenu vezu obrazovanja i rada, odnosno za vezu obrazovanja i rada u kojoj će se više istaknuti intelektualna komponenta rada, a ne toliko manualna. Uostalom, to je potrebno činiti i zbog toga što se čovjek može efikasnije razvijati kao ličnost ukoliko se potvrđuje na različite načine u praksi svoje egzistencije.

Druga dilema: da li razvijati model jednakog ili diferenciranog obrazovanja. U javnoj raspravi čini se da dominira zahtjev za diferenciranim obrazovanjem i za tzv. »elitističkim školama«. Međutim, bilo je i drugačijih mišljenja. Po svemu sudeći, u nas je na djelu sukob dvaju vjerovanja o edukaciji, koja su danas prisutna i u nekim drugim razvijenim zemljama: na jednoj je strani vjerovanje u jednakost obrazovnih šansi (tj. uvjeta i mogućnosti), a s druge strane tu je i vjerovanje u ogromne individualne razlike među ljudima (učenicima i studentima). Školski sistemi u SAD i Engleskoj, primjerice, zasnovani su na principu diferenciranog obrazovanja. Diferencijacija se može ostvariti, a to se u pravilu i čini, na više razina: na razini školskog sistema (programsko diferenciranje školovanja), na razini same škole (tzv. homogeno grupiranje učenika) i na razini samog razreda (neformalno kategoriziranje koje vrše nastavnici). Stoga diferencijacija polazi od teze da su razlike među učenicima goleme, napose u intelektualnim sposobnostima, da su te sposobnosti mjerljive i da su urođene, odnosno da

ostaju kao konstanta tokom cijelog života i školovanja. Ako su, prema tome, učenici znatno različiti, onda im je potrebno i različito obrazovanje umjesto jednakog obrazovanja za sve. A to vodi u različite oblike diferenciranog školovanja, odnosno obrazovanja. Međutim, tu se najčešće zapostavlja činjenica da ni inteligencija (IQ) nije nepromjenjiva kategorija, a još manje se to može odnositi na aspiracije, kreativne potencijale itd. Neka istraživanja u svijetu pokazuju da su različiti oblici diferencijacije u obrazovanju imali više učinka na strukture ličnosti učenika (na njihov tip socijalizacije, emocionalnog života i određene stavove) nego na akademske strukture (znanje i sposobnosti).

Američki sociolozi edukacije (Brookover i Erickson, 1975) zaključili su na osnovi uspoređivanja mnogobrojnih istraživanja da nađeni rezultati kognitivnog i akademskog uspjeha učenika u okviru homogenog grupiranja (prema sposobnostima) u školama jedva mogu opravdati takvu hijerarhijsku (diferenciranu) organizaciju škola.² Thompson (1972) je našao da tzv. egalitarna forma edukacije bolje ostvaruje i elitističke zadatke obrazovanja nego tradicionalna meritokratska organizacija, što je D. Marsden³ opisao u svojim radovima. B. Simon (1975) je prikazao metode diferenciranja, odnosno grupiranja učenika u engleskim srednjim školama za period od 1968. do 1971. godine. Ustanovio je da rigidno diferenciranje učenika u tzv. »streams«, tj. homogeno grupiranje prema razinama sposobnosti i za različite programe, progresivno opada — od 19,5% škola koje su primjenjivale ovu metodu grupiranja u 1968. ostalo je samo 4,5% škola u 1971. godini.⁴ Trend je, dakle, prema drugim, blažim, oblicima grupiranja, odnosno diferenciranja učenika u toku školovanja i učenja. Razmatrajući odnos između pogleda na sposobnosti i mogućnosti reforme obrazovanja u SAD, Brookover i Erickson su uočili da se najviše prijedloga za mijenjanje i poboljšavanje američkih škola osniva na konceptu o golemim razlikama u sposobnostima za učenje među pojedincima i na planovima za diferenciranu i individualiziranu nastavu. Ali, zaključuju oni, tretmani i edukacione reforme koje se baziraju na takvoj percepciji sigurno će povećati razlike u učenju prije nego što će stvoriti uvjete za maksimalno učenje svih.⁵ Čini se da ni mi u nas nismo daleko od pozicije da obrazovanje treba organizirati po principu diferencijacije na osnovu percepcije o znatnim razlikama u sposobnostima među ljudima. Međutim, ta pozicija zapostavlja istraživačke nalaze da sposobnosti nisu fiksirane kategorije, već se tokom života mijenjaju i učenjem stječu i nadograđuju.

O ovom složenom pitanju odnosa sposobnosti i obrazovanja ne možemo ovdje potanje raspravljati, ali možemo konstatirati da se adekvatno rješenje tog problema ne može postići samo javnim debatama, samo emocionalnim i formalno-logičkim zaključivanjima, bez odgovarajuće znanstvene

² W. B. Brookover and E. L. Erickson, *Sociology of Education*, The Dorsey Press, 1975, str. 337.

³ Vidjeti o tome u: *Equalities and Inequalities in Education*, Edit. by P. R. Cox i dr., Academic Press, 1975, str. 61.

⁴ B. Simon, *Comprehensive Education: Internal Structure and Organization*, u knjizi nav. pod red. br. 2, str. 57.

⁵ W. B. Brookover and E. L. Erickson, *nav. dj.*, str. 384.

spoznaje i argumentacije. Za rješenje ovog problema potrebno je studiozno istraživanje, promatranje tuđih iskustava i pronalaženje onih oblika organizacije škola i obrazovanja koji bi bili primjereni istraživačkim nalazima i ukupnim spoznajama o tome, ali i socijalističkim društvenim odnosima među ljudima. Stoga se u ovoj etapi zalažem za određeni parcijalni oblik diferencijacije, a ne za totalni i rigidni. U parcijalnom obliku diferencijacije (osim mentalno hendikepiranih) učenici uče u heterogenim razredima (mješovitih sposobnosti), ali se za određene predmete i sadržaje, za koje pokazuju naročite sklonosti, separiraju u homogene grupe ili odjeljenja (prema sposobnostima, školskom uspjehu i sklonostima). Ovo je kombinacija klasičnog heterogenog i parcijalnog homogenog grupiranja učenika i studenata u toku njihova školovanja. Međutim, modalitet takvog grupiranja (diferenciranja) treba, naravno, stručno razraditi. Javna je rasprava ukazala na potrebu za diferenciranim obrazovanjem, ali nije sagledala posljedice i modalitete diferenciranja.

Treća dilema: da li graditi općeobrazovnu (stručnu) školu ili diferencirati (tripartitni) sistem škola. I ta je dilema bila iznesena u javnoj raspravi. Naime, postoje prijedlozi za općeobrazovnu srednju školu, bez stručne usmjerenosti i komponenti; zatim za općeobrazovnu stručnu školu, koja se bazira na korpusu općeobrazovnih društveno-humanističkih i stručnih sadržaja, odnosno nastavnih predmeta. To je škola koja uvažava stručnu diversifikaciju u kadrovskoj strukturi društva, ali usmjerava na temeljno, općeobrazovno znanje, određene struke, a ne toliko na prakticiranje struke. Takva je škola orijentirana na opće znanje, a znatno manje na »zanat« struke (na zanatski tip obuke); i na kraju postoje mišljenja da je potrebno zadržati tripartitni ili barem bipartitni sistem edukacije, u kojemu bi određeni smjerovi i programi bili orijentirani čisto akademski (vezani za više i visoko obrazovanje), drugi više za stručno obrazovanje, a treći za praktično ili klasično zanatsko obrazovanje uglavnom manualnog tipa. Čini se, međutim, da u javnoj raspravi preteže stav da se gradi općeobrazovna stručna škola, koja bi i dalje zadržala odgovarajući princip stupnjevitosti, što znači da bismo ipak na izvjestan način imali ako ne tripartitni školski sistem na razini srednje škole, a ono sigurno bipartitni sistem srednjoškolskog obrazovanja. Međutim, te modele obrazovanja, napose na razini srednjeg stupnja školovanja, treba razraditi i precizno definirati, dajući ujedno i teorijsku poziciju za svaki predloženi model, što je za sada izostalo.

Četvrta dilema: da li razvijati koncepciju zbirnih ili integriranih programa nastave i obrazovanja. Javna debata pokazuje da prevladava prijedlog za tzv. integrirane oblike nastavnih i obrazovnih programa. Debata je pokazala da postojeći tzv. zbirni programi, koji su prezentirani u klasičnim nastavnim predmetima i kolegijima, ne odgovaraju suvremenom poimanju znanosti, obrazovanja i obrazovanosti i tendencijama u njima. Postojeća zbirna koncepcija obrazovnih programa pridonosi parcijalizaciji znanja i njegovoj dezintegraciji, formiranju kognitivne strukture kao pretinaca znanja, a ne kao sposobnosti za rješavanje problema u određenoj sferi ljudskog rada i aktivnosti. Takvo uskladišteno znanje prema podvojenim predmetnim ogradama postaje neaktivno, nefunkcionalno, »mrtvi kapital«, koji se je učio, ponavljao i verificirao, ali koji se kao takav zaboravlja brzo i lako.

Otuda i zalaganje za integrirane sadržaje (programe) obrazovanja, kojima bi se eliminirale slabosti zbirnih programa. Međutim, nije posve jasno kako praktično izgraditi koncepciju integriranih nastavnih programa, jer uvijek prijete opasnost da se zapostavi (izgubi) predmetna specifičnost određenog znanja, odnosno znanosti, kao i da se ta specifičnost pre naglasi i zatvori u posebne odjeljke ili pododjeljke.⁶ Prema tome, očito je da se ovaj problem oko odnosa zbirnih i integriranih programa obrazovanja ne može riješiti paušalno, već je za to potrebna sistematska znanstvena elaboracija. A mi takvu elaboraciju za sada nemamo, jer nemamo gotovo nijednog izravnog znanstvenog djela o sadržajima i programima obrazovanja.

Peta dilema: da li obrazovanje s fokusom na sadržaj ili na ličnost učnika i na proces i metode učenja. Premda u javnoj debati ova dilema nije eksplicitno iskazana, već implicitno, o njoj ipak treba nešto reći. Ova dilema nije samo naša, ona je univerzalna. Njezina se bit obrazlaže ovako: ako je znanje relativno, a danas je to više nego što je ikada bilo, ako je budućnost nepredvidljiva, kao što jest, i ako učenici, kako neka istraživanja pokazuju, progresivno zaboravljaju velik dio naučenih činjenica i pojmova, ali ne zaboravljaju ono što se zaboraviti ne može ako se već usvoji, a to su kvalitete ličnosti (kreativnost, sposobnost za problem-solving itd.), onda se uistinu postavlja pitanje da li je danas opravdanije obrazovanje fokusirati na sadržaje učenja, kao što to tradicija nalaže, ili pak na samu ličnost i procese učenja, kao što to zahtijeva suvremena psihologija učenja i humanistički orijentirana pedagogija. Pokazuje se, naime, da je oblik učenja isto tako važan kao i njegov sadržaj. Isti sadržaji mogu se učiti na različite načine, i upravo ti načini učenja i poučavanja postaju sastavni dio učenikovih kognitivnih i personalnih struktura u cjelini.

U nas, nažalost, postoji sve veći pritisak prema didaktičkom materijalizmu ili sve većem opterećivanju učenika novim (dodatnim) sadržajima nastave i učenja. Tako zaista ostaje manje prostora za kreativno učenje, za samoaktualizaciju, za problem-solving učenje, za razvoj moralne i intelektualne inicijative i autonomije i dr. Potrebno je učiniti sve da se sadržaji nastave svedu na razumno odgovarajuću mjeru i da se tako ostavi više prostora za samoaktualizaciju, za kreativno učenje i izražavanje, za problem-solving učenje i za raznovrsnije djelovanje učenika i studenata u ukupnom procesu edukacije. Samo raznovrsno učenje i široka mogućnost za demokratsku razmjenu iskustava u socijalnom okruženju i nastavi uvjet su i za ostvarivanje demokratskog tipa odgoja i obrazovanja ljudi. Treba poduzeti mjere da se sadržaji nastave usklade s potrebama i mogućnostima usmjeravanja edukacije na razvoj ličnosti, na procese i metode učenja. Tome može pridonijeti orijentacija na tzv. integrirane nastavne programe, umjesto sadašnjih isuviše isparcijaliziranih ili zbirnih programa i znanja. Javna debata ukazuje na potrebu da se proces nastave i poučavanja pomjeri od sadržaja nastave na procese učenja i na procese razvoja i funkcioniranja ličnosti učenika i studenata.

⁶ Vidjeti o tome u: P. H. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1970, str. 60—63.; B. Berstein, *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, u *Knowledge, Education and Cultural Change*, Ed. by R. Brown, Tavistock Pub., 1973, str. 363—391.

Sesta dilema: da li individualizaciju nastave ostvarivati kao krutu diferencijaciju i kategorizaciju učenika ili kao primjenu multivarijantnih modela nastave i učenja. Javna rasprava je pokazala da je zahtjev za individualizacijom nastave i učenja u nas veoma jak. Toliko se insistira na tome da se čak može steći dojam kao da je individualizacija panaceja za sve ili gotovo sve probleme i teškoće u obrazovanju. Međutim, problem individualizacije, i pored javnog insistiranja na tome, još uvijek nije riješen na zadovoljavajući način nigdje u svijetu, a moglo bi se reći da se gotovo sve reforme poduzimaju prije svega s tim ciljem i nastojanjem.

Individualizacija se može rješavati na različite načine. Poznati su načini koji se ostvaruju na razini (ili putem) organizacije nastave, zatim na razini (ili putem) sadržaja nastave i učenja, te na razini modela (oblika i metoda) nastave i učenja. Moguće je akceptirati i neke druge pristupe, koji obuhvaćaju izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika i odgoja i obrazovanja u cjelini. Naravno, nije svejedno koji će se model individualizacije akceptirati u našem školskom sistemu, jer pogrešan model može, zbog naše socijalističke orijentacije, devastirati načelo jednakosti obrazovnih šansi (uvjeta i mogućnosti). Mislim da je nedovoljno, dapače, vrlo malo, iskorištena mogućnost individualizacije nastave i učenja upravo preko tzv. didaktičkog pluralizma modela nastave i učenja u našim školama. U našim školama u tom pogledu vlada pedagoško-didaktičko sivilo — uniformnost. Nastava je u školskom sistemu u nas didaktički monovalentna — u njoj vlada didaktički monizam (poučavanje putem predavanja i unificiranih vježbi), a ne didaktički pluralizam.

Ako se znade da je nastava kao medij obrazovanja trodimenzionalna — da ima spoznajnu, socijalnu i personalnu dimenziju — onda je logično da moraju postojati i modeli nastave koji će biti u funkciji ostvarivanja svake od tih dimenzija, pri čemu će i svaka od njih pridonositi ostvarivanju svake druge. Ako bi se više primjenjivao repertoar poznatih modela nastave kojim se mogu ostvarivati sve tri dimenzije nastave, jasno je da bi se tada ostvarivao i toliko zahtijevani proces individualizacije, jer u okviru didaktičkog pluralizma nastavnih modela svaki bi učenik našao šansu da bar u nekom od tih modela potvrdi i pokaže sebe, dakle šansu za »svoje učenje«. Tako su modeli nastave ujedno i mogućnosti i načini ostvarivanja individualizacije poučavanja i učenja samih učenika. A upravo se ta mogućnost u školama u nas malo koristi i još smo čini se daleko od škole »didaktičkog pluralizma«. ⁷ Za takvu koncepciju nastave treba imati i osposobljene nastavnike, a u nas ima tendencija da se pedagoško-psihološko-metodičko obrazovanje nastavnika reducira što više, kako bi se navodno ostvario prostor za njihovo opsežnije posebnostučno (usmjereno) obrazovanje. Bilo bi zanimljivo provesti istraživanje o odnosu posebno-stručnog i općepedagoškog obrazovanja i osposobljenosti nastavnika i utjecaj tih odnosa u njihovu obrazovanju na ostvarivanje postavljenih ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja uopće i na razini svakog pojedinog nastavnog predmeta (tj. programa). Bez takvih istraživanja nije moguće preciznije odrediti opseg tzv. pedagogizacije nastavnčkog poziva. A u nas postoji apriorna ten-

⁷ Vidjeti o tome u: B. Joyce and M. Weil, *Models of Teaching*, Third Edit., Prentice-Hall International, Inc., 1986. U ovoj knjizi elaborirani su spoznajni, personalni, socijalni i bihevioralno-kibernetički modeli nastave — ukupno njih 20.

dencija, pritisak, da se ovo obrazovanje potisne, reducira ili pak potpuno marginalizira u sistemu obrazovanja budućih nastavnika.

Sedma dilema: da li primjenjivati sistem zajamčene ili sistem natjecateljske obrazovne selekcije i mobilnosti učenika. Iz javne je rasprave vidljivo insistiranje na obrazovnoj selekciji, ali ipak nije jasno koji se model preporuča. Zapravo to su, rekao bih, zahtjevi bez modela.

Problem obrazovne (vertikalne i horizontalne) mobilnosti vezan je s problemima obrazovne selekcije i socijalne mobilnosti. Obrazovna selekcija, obrazovna mobilnost i socijalna (profesionalna i statusna) mobilnost usko su povezane. Stoga je razumljivo da je javnost u nas zainteresirana za određeni oblik obrazovne selekcije i mobilnosti učenika. Međutim, prijedlozi u javnoj debati o obrazovanju pokazuju da se zapravo kreću u ekstremima ili pak između tzv. zajamčene i natjecateljske selekcije i mobilnosti. Ima prijedloga da se nakon prve obrazovne selekcije, na osnovi prirodnih sposobnosti učenika, provede oblik zajamčene obrazovne, pa prema tome i socijalne, mobilnosti učenika, ali ima i obrnutih nastojanja. Ovi prijedlozi su prisutni i onda kada njihovi predlagači nisu ni svjesni teorijskih modela⁸ u koje bi se njihov prijedlog mogao uklopiti, a još manje posljedica primjene tih modela u praksi obrazovanja.

Problem selekcije nije vezan samo za pitanje obrazovne i socijalne mobilnosti učenika i za njihovo zapošljavanje (zanimanje), nego je vezan i za koncept tzv. otvorenog društva, ali i za koncept jednakosti obrazovnih šansi.⁹ Smatra se da koncept jednakosti obrazovnih šansi i koncept natjecateljske obrazovne i socijalne mobilnosti visoko korelira s konceptom otvorenog društva. Nasuprot tome, koncept determinirane nejednakosti obrazovnih šansi i koncept rane selekcije, kao i zajamčene obrazovne i socijalne mobilnosti i promocije, visoko korelira s pojmom više ili manje zatvorenog društva. Prema tome, prije nego što se kao društvo opredijelimo za određeni oblik selekcije i obrazovne mobilnosti učenika bilo bi potrebno teorijski obraditi postojeći model te selekcije i mobilnosti u nas, zatim vidjeti što o tome kaže znanost u svijetu i svjetsko iskustvo, pa tek na toj osnovi predložiti model koji bi bio primjeren našim socijalističkim samoupravnim uvjetima i pogledima na čovjeka i njegovo obrazovanje.

Ekstremna rješenja ni u ovom području neće dati poželjne rezultate. Moje zalaganje za znanstvenu elaboraciju i ovog pitanja možda se ne uklapa u stajalište onih koji misle da mi suviše diskutiramo o raznim pitanjima života, a da zapravo trebamo više djelovati. To je u neku ruku točno, uz napomenu da mi zaista mnogo diskutiramo, ali nedovoljno istražujemo.¹⁰

⁸ Vidjeti o tome: R. H. Turner, *Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility and the School System*, American Sociological Review, Vol. XXV, No. 1, 1960.

⁹ O tome u: W. B. Brookover and E. L. Erickson, *nav. dj.*, 1975.

¹⁰ Želim ovdje iznijeti moju opasku u vezi s tzv. ekspertima i ekspertnim grupama koje je Sekcija za odgoj i obrazovanje SSRNH formirala za praćenje i obradu rezultata javne rasprave o obrazovanju. Eksperti su za obrazovanje postali i oni koji se nikada nisu bavili obrazovanjem, osim što možda rade u toj djelatnosti ili se u njoj školuju. Može se zamisliti kakva bi bila situacija i stručna reakcija ako bi se za druga područja društvenog rada provodila javna debata, i ako bi ekspertne grupe bile sastavljane po istom kriteriju kao za raspravu o obrazovanju.

Diskutirati i istraživati nije isto. Ova analiza jasno pokazuje koliko nam nedostaje znanstvenih i stručnih pristupa pojedinim aspektima u sistemu odgoja i obrazovanja.

Osmo dilema: da li obrazovanje za zanimanje ili za uži stručni profil (specijalizaciju). Što se tiče ovog pitanja, čini se da je javna debata bila nedvosmislena u opredjeljenju za obrazovanje za zanimanje, a ne za uži (uski) stručni profil. No to nije specifičnost ove debate, nego je i znatno prije u nas iskazano takvo opredjeljenje, što je utjecalo i na izvjesne praktične promjene u toj oblasti, na reduciranje broja profila, pa i zanimanja u našem školskom sistemu. Ali se na tome ne može ostati. Treba ići dalje u redukciji obrazovnih usmjerenja (profila) i obrazovati sve više za struku i zanimanje, a u nekim slučajevima ići i na transdisciplinarne modele obrazovanja, koji bi pomjerali krute granice između klasičnih zanimanja ili bi te granice činili više fluidnim i više difuznim.

Čak je i J. Dewey, kojemu se pripisuje pragmatizam u pogledu na čovjeka i njegovo obrazovanje, bio eksplicitno protiv obrazovanja za uski profil — protiv uske specijalizacije. O tome je on pisao i ovo: »Ako poziv ovlada čovjekom, ako je usko specijalizovan, to onda znači isticanje vještine ili tehničkog postupka na štetu smisla. . . Moramo izbeći ne samo skućeno shvatanje poziva, shvatanje da je to zanimanje gde se proizvode neposredno opipljiva dobra, već i shvatanje da se pozivi dele među ljude na isključiv način tako da svakom licu pripada samo po jedno zanimanje (ovdje je Dewey protiv Platonove koncepcije obrazovanja — nap. V. V.); ništa ne bi moglo biti besmislenije nego da se pokušava da se pojedincu pruža vaspitanje s obzirom samo na jedan pravac delatnosti. Na prvom mestu, svaki pojedinac nužno obavlja razne poslove i u svakom od njih treba da ima približno uspeha a na drugom mestu svako zanimanje gubi svoj smisao i pretvara se u rutinsko bavljenje nekim poslom u onoj meri u kojoj je odvojeno od drugih interesovanja.«¹¹ I zaista, model obrazovanja može ugušiti širi krug interesa kod učenika, što može utjecati da se zanimanje reducira na 'zanat', bez obzira na to koliko ga znanstveno i stručno oblikovali, i da tako izgubi smisao pa i funkcionalnost u suvremenom trendu integracije znanosti i znanja te nastajanja novih zanimanja.

Pripomenimo još i to da bi obrazovanje za zanimanje upravo otvorilo mogućnosti da se radikalnije izmijeni odnos između tzv. redovne i izborne i fakultativne nastave. Sada je izborna nastava, a tako i fakultativna (koje gotovo i nema), svedena na minimalni dodatak redovnoj školskoj nastavi. A u konceptu školovanja za zanimanje u okviru određene struke, napose to važi za srednjoškolsku razinu obrazovanja, otvara se mogućnost da se veći dio nastave pretvori u izbornu nastavu, da učenici sami biraju, u znatno većoj mjeri nego sada, program svoga zanimanja, a ne da im se on nameće. Tako bi oni konačno dobili pravo opcije »svog programa«, a ne samo formalnog upisa u dati (unaprijed propisani) profil ili program.

Pravo izbora programa u okviru zanimanja samo po sebi čini obrazovanje za zanimanje fleksibilnijim, ide u prilog učenikovih sklonosti i interesa, kao i sposobnosti. Ovo pravo samoizbora programa u okviru zanimanja

¹¹ J. Dewey, *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje, bez. nav. g., str. 215.

samo bi po sebi vršilo, spontano, izvjesnu diferencijaciju među učenicima, ali se ta diferencijacija ne bi smatrala nametnutom, nego bi bila subjektivno opredijeljena.¹² Ovo pravo samoizbora programa učenici bi koristili svake godine. Morao bi se, dakle, primijeniti princip vertikalne i horizontalne pokretljivosti u pravu opcije programa u toku školovanja. Naravno, to ne isključuje utvrđivanje zajedničke ili obavezne baze programa u okviru obrazovanja za zanimanje, ali bi ta zajednička obrazovna jezgra morala zaista biti minimalna, a pravo na samoizbor programa povećano. Tako se izborna nastava, kakvu danas imamo, ne bi reducirala na dodatak nastavi, nego bi činila osnovu obrazovanja. Sve bi to pridonijelo povećanju fleksibilnosti u školskom sistemu i u obrazovanju u nas (na čemu je javna debata o obrazovanju insistirala) i spontanoj diferencijaciji, a ne nametnutoj, na osnovi vanjske klasifikacije učenika prema sposobnostima, sklonostima i interesima. Sigurno je da bi način obrazovanja na višoj i visokoškolskoj razini utjecao povratno na pravo samoizbora programa na srednjoškolskoj razini. No o tome ovdje ne možemo više raspravljati. Taj model treba razraditi ukoliko želimo povećati stupanj fleksibilnosti u obrazovnom sistemu i ukoliko želimo da obrazovanje korelira sa sklonostima, interesima, predznanjima i sposobnostima, kao i s obrazovnim aspiracijama učenika. Na neki način tako selekciju, bar u okviru zanimanja, pretvaramo u samoselekciju. Stupanj demokracije u obrazovanju raste i s porastom prava na izbor ne samo određene profesije (struke), nego i programa u okviru zanimanja dotične struke.

Deveta dilema: da li jedinstveni (unificirani) model obrazovanja ili primjenjivati alternativne modele. O ovoj se mogućnosti u javnoj raspravi nije eksplicitno (decidirano) raspravljalo, ali je naznaka u tom pogledu bilo. Možda bi do konačne odluke o koncepciji odgoja i obrazovanja u SR Hrvatskoj o tome također trebalo raspraviti i opredijeliti se. U razvijenim zemljama, poput SAD, na djelu nisu identični modeli obrazovanja, čak ni na razini početnog školovanja.¹³ I obrazovanje je u procesu permanentne reforme; stalno je na djelu uvođenje novih modela škole i nastave, znanstvenog praćenja tih modela i inovacija te interne i eksterne evaluacije odgojno-obrazovnih rezultata koji se postižu u datom modelu. Mi smo još uvijek, da tako kažem, suviše zafiksirani idejom o jedinstvenom rješenju za različite sfere života, pa tako i za obrazovanje. A to vodi u dogmatizam, ili je izraz dogmatizma. Zašto sve škole urediti po istom obrascu u svakom aspektu i detalju. Mi smo i fakultetske studije unificirali, iako smo u idejnim osnovama obrazovanja zastupali stajalište o potrebi baziranja visokoškolske nastave na znanstvenim osnovama i znanstvenim istraživanjima. A takvi se pristupi ne slažu — s jedne strane unifikacija, a s druge strane znanstveno utemeljivanje edukacije.

Navedeno bi bilo moguće kad bi bilo moguće unificirati znanost i znanstvena istraživanja samih znanstvenika, odnosno sveučilišnih nastavnika.

¹² Takve tendencije, primjerice, imamo u Australiji — vidjeti o tome u: *Education In Western Australia*, Report Of The Committee Of Inquiry In Western Australia, Perth 1984.

¹³ Vidjeti o tome, npr., u: *Making Schools More Effective, New Directions From Follow Through*, Ed. by W. R. Rhine, Ac. Press, 1981.

Ako se donekle mogu standardizirati nastavni planovi visokoškolskih studija, a i to je teško, to se za znanstvene programe ne bi moglo reći. Jer bi to značilo da se svi u isto vrijeme bave istim sadržajima i istim znanstvenim problemima, ili pak to da visokoškolska nastava ne proizlazi iz znanstvenih istraživanja, nego iz nekih unificiranih i stručno reproduciranih standardiziranih znanja. Mislim da je plauzibilno razraditi alternativne modele sa zajedničkom načelnom, programskom i organizacijskom bazom. A ostalo bi trebalo prepustiti samoupravnoj i stručnoj autonomiji škola i fakulteta. Škole i fakulteti moraju imati više samoupravne, stručno-znanstvene i pedagoške autonomije. A u nas se događaju obrnuti procesi. Međutim, društvo određenim načinima može vršiti eksternu kontrolu efikasnosti odgoja i obrazovanja — to je njegovo pravo.

Vladimir Vujčić

*A LOOK AT THE PUBLIC DEBATE ON EDUCATION
(A Theoretical Approach)*

Summary

This article is a survey of the public debate organized by the Socialist Alliance of the Working People of Croatia about the problems, results, and perspectives of the transformation of education within the socialist self-management frame. An analysis shows that a public debate has its good and its weak points. The good one is, in the first place, the fact that such an important activity as education has to be discussed in a democratic manner and that a wide ramified debate can lead to relevant position and views about the state of this activity and about its perspectives; the weak one is that a public debate cannot offer a comprehensive and consistent project for the further development of education. In order to reach a solution and to get to an integrative model of education scientific research, thinking, and an elaboration of such a model are required.

Here the basic dilemmas and contradictions of the various aspects of the educational system are examined following what was explicitly or implicitly expressed in the debate. This includes such questions as whether education should be linked to work and production or to science and knowledge; whether equal or differentiated education is needed, whether education should be focussed on the content of what one learns or on the personality and the process of learning, on whether guaranteed or competitive educational selection and mobility should be practiced, etc. These dilemmas should be scientifically examined and theoretically clarified before the final decision concerning the future model of our educational system is reached. Without being integrated (internally compatible) it cannot function on a principled basis and efficiently, but only partially and in contradictory terms.