

# USUSTAVLJIVANJE RAZVOJA OBRAZOVANJA

**Antun Mijatović**

Filozofski fakultet, Zagreb

UDK 37.014(4)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 1. 2. 1996.

**E**uropeizacija obrazovanja na europskom prostoru očekivana je i zakonomjerna pojava koja je neizbježna i bez drugih pojava kao što je sama integracija Europe. Ovu tvrdnju moguće je potkrijepiti s više od trideset deklaracija, preporuka i odluka multilateralnih europskih i svjetskih asocijacija koje se bez iznimke zalažu za istovjetna rješenja u okviru nacionalnih sustava. Stoga je propitivanje stvarne bliskosti hrvatskog sustava obrazovanja zamišljenom i uprosječenom europskom sustavu jedno od temeljnih problema. Autor pobliže ulazi u temeljna pitanja određenja obrazovnog sustava, teorijskih i konceptualnih određenja na kojima je sustav postavljen kao i mnogobrojna pitanja o kojima se nije vodilo računa ili barem ne dovoljno. Suvremeno obrazovanje u Hrvatskoj, a to znači cjelokupni obrazovni sustav uključujući i izobrazbu nastavnika, trebalo bi iznova promisliti i da nisu uslijedile demokratske promjene (a s dolaskom demokratskih promjena ovo je pitanje dobilo prvorazredno značenje, no ni približno odgovarajuće odgovore). Velik broj kritičara sadašnjeg stanja u obrazovnom sustavu Hrvatske u osnovi dotiče pojedinačne probleme, a tek svi zajedno daju približno blijedu sliku ukupnosti mnogobrojnih pitanja i problema. Takvo stanje autor identificira kao stanje potpune zapuštenosti stručnog pristupa i znanstvene utemeljenosti, voluntarizma i nedostatka stručnih prosudbi. Značajan teorijski i civilizacijski otklon od već usvojenih artikuliranih normi u provođenju promjena u sustavima obrazovanja, poglavito u europskim zemljama, umanjuje i obezvređuje nastojanja razvitka obrazovnog sustava u Hrvatskoj brojnim nesmotrenim odlukama. Na temelju brojnih slojevitih i složenih pitanja, koja se poglavito navode, autor se zalaže za sjedinjavanje svih stručnih i znanstvenih potencijala koji nam stoje na raspolaganju, kako bi se ova najvitalnija, najbrojnija i za budućnost Hrvatske najpresudnija društvena djelatnost usustavljeno usmjerila na izgradnju suvremenog i demokratskog sustava obrazovanja.

## I. KAKO PREPOZNATI I ODREDITI ISHODIŠTA, POLAZIŠTA I ODREDIŠTA?

**K**ao što je to već u brojnim autorima u brojnim prilikama istaknuto, školski sustav je u svim razvijenim zemljama najveći društveno djelatni sustav, okuplja i obuhvaća izravno i neizravno najbrojniju populaciju, za njega se u vodećim razvijenim zemljama izdvaja više novca nego za bilo koju drugu društvenu aktivnost, i, na koncu, pomoću njega se izravno i neizravno djeluje na smjer, izmjenju i razvoj svekolikih socijalnih, kulturnih i gospodarskih pitanja *pro futuro*. Od konca šezdesetih godina ovog stoljeća, kada je školstvo u najopćenitijem smislu postalo dominantnom temom svakog razvijenog društva – koju je karakterizirala sintagma “kriza obrazovanja” (Hannah Arendt, 1958; Philip H. Coombs, 1964.) – pa sve do naših dana ovo pitanje ne gubi na aktualnosti i značaju. Danas se u industrijski razvijenim zemljama za obrazovanje troši više nacionalnog proračuna nego za nacionalnu obranu, za znanstveno istraživanje raznolikih pitanja u svezi s obrazovanjem izdvaja se više sredstava nego za bilo koje drugo pitanje, nastavnička djelatnost se profesionalizira vidljivije nego u brojnim drugim djelatnostima a očekivanja od uspješnog sustava školstva veća su nego ikad, broj godina školovanja se povećava i obrazovanost populacije stalno raste.

Hrvatsko školstvo je u tom čitavom periodu od dvadesetak godina imalo nesreću kretati se suprotno od onih znanstvenih, svjetonazornih i pragmatičnih tendencija koje su bile prisutne u njegovom širem europskom okruženju.

Od ranih sedamdesetih godina, kada su u osnovi u Hrvatskoj prepoznati glavni pravci europskih obrazovnih razvojnih tendencija (UNESCO: Učiti za život) u Europi i svijetu i kada je učinjeno nekoliko teorijskih relevantnih prijedloga, uslijedila je reforma koja je na razini interpretacije teorijskih osnova kao i na razini pragmatične provedbe predstavljala pravu katastrofu. Tako poljuljano hrvatsko školstvo proživljava sustavnu razgradnju tijekom osamdesetih godina. Ovdje valja upozoriti koliko je značajan sklad i preciznost u prijelazu od znanstvenih i teorijskih pretpostavki do operativne razrade takvih pretpostavki i njihove konkretne primjene u praktičnom ustroju školskog sustava (Dovala M, 1985.). Druga važna i nezaobilazna pouka iz tog razdoblja svakako je spoznaja da se javnim raspravama i nekompetentnim razgovorima, koliko god oni bili ekstenzivni i dugotrajni, problemi školskog sustava ne mogu rješavati, kao što se ne mogu rješavati ni administrativnom i grubom normativnom silom za kojom se toliko puta posegnulo u novije vrijeme. Primjerice, mi smo u Hrvatskoj tijekom 1991. i 1992. godine donijeli brojne odluke po kojima smo uništen i već degradiran školski sustav vratili u pedesete godine (obrtne škole) i tako u dinamici promjena izgubili dragocjeno vrijeme, a u školski sustav unijeli potpuni kaos. Bez iznimke, kaotična stanja školskog sustava, od predškole do sveučilišta, stvaraju se mehaničkim izmjenama pojedinih segmenata, koje ne vode računa o cjelini školskog sustava već samo o detaljima. O tome najju-

vjerljivije govore podaci o svojevrsnom lobiranju interesnih grupa (jezik, povijest, prirodosnanstvena grupa predmeta) koje u povoljnoj konstelaciji snaga mijenjaju nastavnu satnicu te izazivaju poremećaje u nastavnim programima takvih dimenzija da ih ne bi bilo moguće ostvariti na razini prosječne usvojenosti niti da na raspolaganju stoji pet puta više vremena u okviru nastavnog fonda sati. Sve ove konstatacije upućuju na nedostatak brojnih civilizacijskih pretpostavki koje algoritimiziraju pripremu i izradu znanstveno relevantnih pretpostavki i načela za donošenje odluka. Ovo pitanje osobito je važno zbog činjenice što je kontekst toga stanja proces demokratske preobrazbe cjelokupnog društva, koje je u značajnoj mjeri usporeno, poremećeno i devijantno u svim djelatnim sferama društva, pa i obrazovanju, zbog objektivnog stanja rata, stradanja, izbjeglih i prognanih.

Osnovne su odrednice realnog okruženja školskog sustava u Hrvatskoj upozoravajuće:

- a) frekvencija izmjene zakonskih i podzakonskih propisa česta je i nepodobna velikom sustavu,
- b) sukcesivne promjene su nekonzistentno i međusobno nesukladne, što kao posljedicu ima progresivno pogoršanje stanja,
- c) mehaničko dodavanje promjena u pojedinim detaljima iskazuje kontraproduktivne učinke na cjelini,
- d) nisu utvrđene polazne pozicije globalne politike u obrazovanju i glede školskog sustava koje bi bile relevantne za demokratsku preobrazbu društva i školstva, a osobito školstva kao temeljnog čimbenika demokratizacije društva,
- e) nije utvrđena konzistentna koncepcija razvoja školskog sustava, a – izvedeno iz toga – nisu poznati ni definirani zadaci razvoja hrvatskog školstva te strategija toga razvoja,
- f) sadašnja konfiguracija i kvaliteta znanja koja se ostvaruju na svim razinama školskog sustava nesuvremena je i neprimjerena,
- g) brojna poznata i suvremena teorijska i praktična iskustva još nisu supstituirana u školski sustav zbog nepoznavanja tih rješenja i nekompetentnog vođenja razvoja školskog sustava,
- h) istodobno prosječna obrazovanost radno aktivne populacije u Hrvatskoj među najnižim je u Europi,
- i) broj osoba sa završenim fakultetom u Hrvatskoj (ukupno 5,2 % osoba, a ako se uzme i viša škola, onda 9,3%) znatno je niži od svih industrijski razvijenih zemalja, a broj studenata na 1000 (10.000) stanovnika među najnižima je u Europi, uz razmjerno visoku stopu vanjskih migracija te socijalne i profesionalne skupine.

Razumljivo, ovo su samo neka od mnogobrojnih otvorenih pitanja, čije osmišljavanje nužno za sobom povlači isto tako brojna i druga veoma složena pitanja. Najznačajnije bi bilo usustaviti sam pristup ovim pitanjima, počevši od nezaobilazne obveze definiranja odrednica politike obrazovanja koja izravno i

neizravno determinira cilj. Određenje cilja na legislativnoj (normativnoj) razini kao i u strukturi sadržaja, organizaciji i metodama rada ima dalekosežne posljedice za sve razine obrazovanja i na svekolike aspekte u oblikovanju djelotvornih segmenata u složenoj strukturi mehanizama i elemenata sustava. Dosadašnja iskustva, pa i ova najnovija, pokazuju da je pogreška u pristupu oblikovanja osnovnih odrednica školskog sustava i odgovarajućeg mu instrumentarija demokratske i stručne naravi. Glede nedostatka u demokratskom načinu pristupanja ovom pitanju, on se iskazuje u tome što bi aktualnoj politici na razini parlamentarne strukture trebalo ponuditi barem tri raznolika prijedloga od kojih bi svaki bio pripremljen po usporedivoj i jednolikoj metodologiji. Upravo bi jedinstvena metodologija mogla raznolikim teorijskim i praktičnim postupcima pružiti priliku da nestručnjački nedvosmisleno upozori na ozbiljne moguće razlike i njihove kratkoročne i dugoročne posljedice za pojedinca i naciju. Dosadašnje stanje anonimnog ili poluanonimnog pripremanja, predlaganja i usvajanja sudbonosnih odluka za budućnost mlade generacije i društva u cjelini tvori ozbiljan otklon od institucije odgovornosti. Polazišta mogu biti raznolika, cilj može biti različit i strategija može iskazivati brojne raznolikosti. Bit poimanja važnosti intencionalnog odgoja i obrazovanja iskazuje se upravo u tim opcijama izbora, a te odabrane opcije iskazuju bolje od drugih pokazatelja društveno vrijeme (Fensterstein, Ekholm, 1983.) socijalnog sklopa. Brojne točke naznačene kao odrednice realnog okruženja u osnovi jesu indikatori društvenog vremena. Svaki socijalni sklop na razini nacionalnog, regionalnog i lokalnog ima neko drugo društveno vrijeme u odnosu na astronomsko i/ili povijesno, a fazne razlike tog vremena čine socijalne sklopove progresivnim ili zaostalim, organiziranim ili anarhoidnim, demokratskim ili totalitarnim, industrijskim i/ili informatičkim, bogatim ili siromašnim i sl. Svako prepoznavanje društvenog vremena i eventualna projekcija njegova razvoja pitanje je opstanka ili propasti socijalnih sklopova. Najrječitije o kompleksnosti ovog problema govori slom i propast bivše Jugoslavije kao tvorevine koja je gradila osobito društveno vrijeme izvan svakog realnog okvira, ignorirajući temeljna počela suvremenog ustroja i djelatnog funkcioniranja socijalnog sklopa, u kojoj je primitivizam i nasilje nad duhovnim i tvarnim vrijednostima, argumentom sile i snage, dvoličnošću civilnog sustava i nepravednom konstantom da su jedni uvijek u pravu a drugi uvijek u krivu, implodirala kao socijalni sklop utemeljen na pretpostavkama nepostojećeg društvenog vremena.

Idejno polazište svakog socijalnog sustava, a odgoja i obrazovanja osobito, može biti identificiran i definiran kao društveno djelatni sustav koji se uvijek svjesno ili nesvjesno utemeljuje na nekoj manje ili više jasnoj ideologiji ili ideologijama.

U Tablici 1 iskazana su neka od temeljnih ideoloških polazišta koja na neki način dominiraju u raznolikim socijalnim sklopovima, neovisno od toga jesu li svjesno etablirani u sustavu ili su tek puka posljedica određenog spleta okolnosti. Značajno je da u socijalnim sklopovima niže razine organiziranosti, dak-

le i u pojedinim djelatnim sustavima takvih socijalnih sklopova mogu funkcionirati i kombinirana, nekonzistentna i nekonzekventna ideologijska polazišta. Nije potrebno osobito naglašavati da u zemljama tranzicijskih karakteristika redovito djeluju kombinirane ideologijske odrednice koje kompliciraju razumijevanje već ionako kaotičnog stanja. Kombinirane ideologijske odrednice djeluju i u mnogim drugim nacionalnim sustavima odgoja i obrazovanja, uključujući i zrele demokracije, kod kojih je najčešće spominjanje pluralističke i profesionalne ideologije. Povijesno gledano, ideologije se u nekim nacionalnim sustavima svjesno, promišljeno i svrsishodno određuju, a u nekim znanjima su jednostavno posljedica povijesnih i socijalnih okolnosti. Izvjesno je međutim da je svaki nacionalni obrazovni sustav utemeljen na određenim ideologijskim postavkama te da ga je lako i jednostavno identificirati na toj razini, što upozorava na potrebu da se o ovom krucijalnom pitanju otvori rasprava i utvrde stajališta koja mogu biti javna i legitimna.

**Tablica 1**  
**Ideologijska polazišta i njihovo pozicioniranje**

	UVJERENJA	VRIJEDNOSTI	KONTROLA
1. Monističke	svjetonazorna ekskluzivnost	nesloboda	centralna kontrola svih resursa
2. Pluralističke	raznolikost, svjetonazorna snaga tržišta	sloboda, izbor, tržište	stručna, nepristrana, interna i eksterna
3. Profesionalne	profesionalizam, praksa, iskustvo	kvaliteta, funkcionalnost, svrsishodnost	objektivizirana na razini struke
4. Birokratske	dobro upravljanje, nadzor	normativizam, formalizam	hijerarhizam
5. Kombinirane	kombinirano (1 do 4)	kombinirano (u kombinacijama 1 do 4)	rangirana, višestruka, kombinirano

## II. RELACIJE RIZIKA I ODGOVORNOSTI

Nakon rješavanja pitanja ideologijske osnovice, slijedeći korak i slijedeće pitanje suvisle artikulacije obrazovnog sustava, ali i sudbonosne odrednice u cjelokupnoj izgradnji školske hijerarhije načela, svakako je pitanje koncepcije. Koncepcija ili zamisao obrazovnog sustava zapravo je civilizacijski i kulturološki domet spoznaja znanosti i društva o svrsi i zadaćama koje postavljaju pred svoje vlastito školstvo. To izravno i neizravno determinira socijalnu, duhovnu, intelektualnu i proizvodnu mobilnost mlade generacije, njezinu usmjerenost na aktivnu socijalnu anticipaciju u suglasju s dugoročnom koncepcijom razvoja društva i njegovih sve složenijih problema. Neizravno, putem koncepcije prepoznaje se kompleksnost i slojevitost ideje, zamisli, obrazovanja, što do krajnje konzekvencije razotkriva društvo i sve one koji ga na tako važnim i

složenim poslovima predstavljaju. Sudeći prema znanstvenim interpretacijama socijalnih realiteta u raznolikim socijalnim sklopovima zadnjih tridesetak godina, dakle u vrijeme izrazite pozornosti koja se pridaje obrazovanju, zamisao obrazovanja zakonomjerno korespondira s razinom sposobnosti samog društva da obrazovanje identificira kao relevantan faktor svoje razvojne sudbine (Mijatović, 1988.). Definiranje koncepcije može se postaviti u raznolikim postupcima, stajalištima i razinama, pa iznosimo neka konceptualna određenja koja su u pojedinim nacionalnim sustavima obrazovanja eksplicitno ili implicitno iskazana.

a) Jedno od najčešćih iskaza koncepcije u europskim industrijski razvijenim zemljama sadrži modificirani iskaz ovih četiriju odrednica:

- socijalizacija,
- individualizacija,
- integracija,
- kooperacija (umjesto kompeticije).

Ovako iskazana zamisao temeljnog određenja obrazovanja na razini nacionalnog sustava modificira se na brojne načine i u kombinacijama s dvije ili tri odrednice (socijalizacija-individualizacija ili socijalizacija-individualizacija-kooperacija i sl.).

b) Obrazovanje za socijalne, kulturne, gospodarske i tehnološke promjene u demokratskom i humanom društvu i multikulturnom okruženju jedno je konceptualno određenje koje se može sugerirati kao ujednačena, ako već ne i jedinstvena konceptualna odrednica postupaka i procesa koji se može prepoznati i kao europeizacija obrazovanja.

c) Produkcija kreativne, visoko stručne radne snage za vlastito ili tuđe tržište može biti konceptualno određenje nerazvijene zemlje koja prihvaća politiku emigracije kao svoju neumitnu sudbinu u zatečenoj fazi razvoja, s predumišljajem da izvoz kvalitetne radne snage učini što skupljim i političnim za pojedinog emigranta.

d) Obrazovanje kao priprema za aktivno sudjelovanje u promjenama u društvu, obitelji i okolini sa stajališta ekološke zaštite i razvoja produkcijskih potencijala pojedinca i socijalne zajednice, može biti koncepcija obrazovnog sustava postmoderne i postmaterijalne provenijencije.

Svako od iskazanih konceptualnih određenja osobito naglašava neke zamisli koje se za trenutak promišljanja predstavljaju najznačajnijim sa stajališta realnosti i manje ili više usmjerenim prema sagledivoj budućnosti. Koncepcija ne zamjenjuje cilj obrazovanja na raznolikim razinama sustava obrazovanja, ona samo prethodi realnom utemeljenju cilja i njegovoj epistemi. Napomena o po-

trebi preciznije elaboracije konceptualnih određenja i cilja za raznolike razine obrazovnog sustava sve je očiglednija i potrebnija (u našoj hrvatskoj osnovnoj školi to je najočiglednije istovjetnim ciljem za razrednu i predmetnu nastavu, što zamagljuje jasna određenja, osobito u obrazovanju prosvjetnih djelatnika).

Osim klasičnog poimanja konceptualnog određenja obrazovanja (svrsishodna usmjerenost), danas se učestalo nude i alternativne koncepcije (potpuno slobodan, spontan i podržavan razvoj, "razvoj opće snage uma", razvoj bioloških i psiholoških energija, razvoj samospoznaje, potpuno dokidanje bilo kakvih unaprijed zadanih i određenih okvira odgoja i obrazovanja itd.). Mnoge od tih koncepcija ostvaruju se u mnogobrojnim privatnim školama i vjerojatno zadovoljavaju marginalne interese kao i neke osobite potrebe pojedinaca i grupa. Sažimajući brojne varijacije na ovu krucijalnu temu suvremenog obrazovanja, jedan od mogućih zaključaka mogao bi ići u pravcu naglašavanja važnosti i vrijednosti koncepcije za pouzdanu opću artikulaciju cilja, bez kojeg nijedno djelovanje nema smisla, a u obrazovanju može imati nesagledive posljedice.

Promjene u obrazovanju *zakonomjerna* su pojava kulturnog i socijalno-gospodarskog razvitka. Ta tvrdnja već je općenito, a posebno u našem okruženju svestrano objašnjena i u mnogim raspravama te stručnim i znanstvenim istraživanjima tako tumačena (Vukasović, Poljak, Pastuović). Razvoj obrazovanja se koncipira, oblikuje i planira na više međusobno zavisnih i uvjetovanih *razina*. Najopćija razina sadrži teleološke norme (ciljevi i zadaci) obrazovanja sagledane iz dinamike društvene stvarnosti u čijem je središtu čovjekova osobnost djelujuća unutar objektivnih odnosa koji trebaju osiguravati mnogostranost osobnog i socijalnog razvoja. Model sustava obrazovanja jedne etape društvenog razvoja ne može se oblikovati neovisno o globalnoj strukturi i društvenom sustavu. S tog gledišta, koncepcija naše preobrazbe obrazovanja dobiva stvarniju razinu, jer se izgrađuje i ugrađuje u integralnu *konstituciju* našeg tranzicijskog demokratskoga modela društva. Na trećoj razini obrazovanje se promatra kao društveno radni sustav koji djeluje usklađeno s društveno utvrđenim razvojnim ciljevima i temeljnim načelima slobodnog tržišta roba, kapitala, ideja i radne snage, razvijajući odgovarajuću strukturu, svoje funkcionalne komponente, mehanizme i organizaciju.

Zahtjevi, spoznaje tendencije, inovacije i intencije razvoja obrazovanja na svim razinama traže da se pomno izgrađuju i smisleno preobražavaju u *pedagošku praksu*, ali djelujući i na radikalno obnavljanje znanstvene pedagoške teorije, na njeno koncipiranje, konstituiranje i sistematiziranje.

Nakon četiri desetljeća jednostrano usmjerenog obrazovanja uključili smo se u europske procese osuvremenjivanja i produbljavanja pedagoških pogleda, ideja i prakse. U tijeku je razvoj jedne projekcije pedagoške teorije koju europsko iskustvo određuje kao znanstvenu *pedagogiju* i temelji je na spoznaji o neizbježnosti veza i zavisnosti između osobnih prava na obrazovanje, sposob-

nosti te širih determinanti proizašlih iz kulture, društva, rada, znanosti, tradicije itd.

### III. PITANJE KULTURE OBRAZOVANJA

Opća pitanja i polazišta u izgradnji obrazovnog sustava jesu u osnovi sva aktualna pitanja konkretne društvene zajednice, a njih je mnogo. Svaka država – danas ih je na Zemlji preko 180 – ima nekakav obrazovni sustav koji se duže ili kraće vrijeme autonomno ili u zavisnosti od nekog drugog superiornijeg sustava razvijao i dostigao određeni stupanj razvoja, stvarnosti. Ta je stvarnost danas veoma kontroverzna, različita i u mnogim elementima neusporediva. Prva od velikih nesmotrenosti današnje stvarnosti školskih sustava jest uspoređivanje stvari koje su neusporedive ili usporedive ali nikada se ne osigurava dovoljno relevantnih podataka za kvalitetno uspoređivanje, stoga su i usporedbe besmislene. Svaka izgradnja obrazovnog sustava temelji se na postojećem sustavu, pa je stoga i razumljivo da u novijoj povijesti nema slučaja izgradnje obrazovnog sustava koji bi bio planiran od samog početka. Čak i kod niza zemalja koje su posljednjih 40 godina stekle neovisnost i slobodu nije zabilježen slučaj cjelovite izgradnje potpuno novog školskog sustava. Ako se, dakle, prihvati takva polazna ocjena, onda je jednostavno utvrditi da izgradnja obrazovnog sustava polazi od kritičke analize postojećeg školskog sustava. Ovdje je potrebno ukazati na jednu karakterističnu pojavu u gotovo svim reformskim inicijativama – da se u pravilu radi samo analiza nedostataka stvarnog sustava, a da se istodobno ne istaknu i pozitivni elementi takvog školskog sustava. Uobičajeno je mišljenje da se pod izgradnjom novog sustava (radikalne reforme) podrazumijeva svaka situacija kada se u potpunosti ili u značajnijem dijelu mijenjaju cilj i zadaci. Većina autora (Parsons, Harlen, 1951., 1985.) na taj način ističe bitnu razliku između reformi školskih sustava i adaptacija školskih sustava u kojima se usavršavaju tradicionalni društveni modeli škola ili njihovi pojedini dijelovi. Ovo i nije samo formalno pitanje, iako ni najpomnija analiza ovih terminoloških problema ne bi pomogla samoj školi. Tipovi i strategije provođenja reformi u pedagoškoj praksi zaista su veoma različiti, ali svaki od njih promatran na način kako ga razumije društvena zajednica koja tu reformu provodi, djeluje objektivno i svrsishodno. Veoma su česte pojave reformi pojedinih segmenata sustava (predškolski odgoj, osnovno obrazovanje ili samo visoko obrazovanje itd.), uvođenje novog obrazovnog područja ili predmeta po vertikali školskog sustava ili njegovog segmenta, izmjene proporcije u zastupljenosti znanstvenih područja, odnosa teorijskih i praktičnih sadržaja itd. Iskustvo u praćenju provođenja reformi nedvosmisleno pokazuje sljedeće:

- veoma je mali broj reformi koji ima precizno utvrđene ciljeve koji su unaprijed određeni,
- veoma je mali broj reformi koje ostvaruju zadane ciljeve,



- ostvarivanje ciljeva tim je nepotpunije što je kraće vrijeme za određene promjene,
- bezuspješne su reforme i promjene ako se vrše izmjene samo jednog dijela školskog sustava, bez temeljitih i preciznih izmjena svih zavisnih veza s dijelovima koji prethode i dijelovima koji se nastavljaju,
- bezuspješne su promjene koje mehanički postojećem školskom sustavu dodaju nove zadatke na cjelovitu staru strukturu,
- uspjeh reformi tim je veći što su, osim cilja, unaprijed bile precizno određene strategija i taktika provođenja reforme,
- uspjeh reforme u proporcionalnom je odnosu prema uključenosti nastavnika u sve promjene i razvoj novog sustava.

Poučena iskustvom neuspjelih reformi zadnjih godina, većina nacionalnih (Bo-  
neher, 1982.) sustava odustaje od velikih reformi. Međutim, ta službena odsut-  
nost reformi pokazuje da se istodobno temeljitije prate, istražuju i mijenjaju po-  
jedini elementi školskih sustava i svih resursa vezanih za funkcioniranje tih  
školskih sustava. Izgradnja školskog sustava nove kvalitete zaista je postala  
prvorazredna društvena zadaća svakog društva čiji razvoj svijesti prelazi točku  
aktualne realnosti i retrogradnim projekcijama u sadašnjosti.

Svladavši, dakle, polazna stajališta (koja ponekad za društvo nisu ugodna)  
moglo bi se promišljanje složenosti mnogobrojnih pitanja sjediniti, dovesti u  
kronološki i kauzalni red, a potom ujediniti u jednu cjelinu. Takva cjelina, koja  
na suvisao i znanstveno utemeljen način govori o školskom sustavu (ili obra-  
zovanju) jedne nacionalne zajednice uzimajući u obzir sve značajke prošlosti,  
sadašnjosti i budućnosti, značajke šireg i globalnog okruženja, može se sma-  
trati etabliranom obrazovnom politikom. Obrazovna politika bi u demokratskom  
društvu trebala značiti istovjetan okvir svih zadaća koje društvo može postavi-  
ti pred obrazovanje, dinamički i razvojno usmjeren, uravnoteženo i odmjereno.  
Obrazovna politika u smislu sume temeljnih određenja i načela mora tvoriti do-  
govoreni okvir i privlačno polazište da sve parlamentarne stranke koje u pos-  
tupku definiranja obrazovne politike trebaju imati dovoljno mogućnosti za pred-  
laganje i argumentiranje prioriteta koji su korespondentni s njihovim pro-  
gramom u situaciji vladajuće ali i oporbene stranke.

Izgradnja školskog sustava polazi od politike obrazovanja i njezine sastavnice,  
u kojoj su temeljna ishodišta determinante i svojstva. Determinante naznaču-  
ju društvena, kulturna, proizvodna, socijalna, gospodarska, geografska, demo-  
grafska i druga materijalna stanja koja realnost (društveno vrijeme) objašn-  
javaju kao polazište i/ili svojstva za plan izgradnje promjena. Projiciranje ele-  
menata djelujućeg školskog sustava (ciljevi, zadaci itd.) anticipira sva ona va-  
žna realna i apstraktna stanja koja osiguravaju:

- svrsishodno, racionalno, ekonomično i kvalitetno djelovanje školskog susta-  
va (ostvarivanje ciljeva i zadataka),

- jedinstvenost sustava, logičnost, povezanost svih segmenata i elemenata po horizontali i vertikalnom pravcu,
- otvorenost i prolaznost, elastičnost i fleksibilnost, diferenciranost, univerzalnost, samoreguliranost, demokratičnost itd.

Relacije za izgradnju i stalno aktualiziranje kvalitete školskog sustava su mnogobrojne i teško ih je sve navesti, ali među navjažnije treba svakako ubrojiti sljedeća:

- a) površina teritorija školskog sustava, optimalna mreža različitih vrsta škola, demografski faktori, broj prosječne naseljenosti u cjelini i prema pojedinim regijama (postojeće i perspektivne urbane i ruralne zone), unutrašnje migracije, mreža puteva i drugih prometnica za prijevoz putnika, konfiguracija zemljišta, vremenske i klimatske zone i sl.
- b) struktura zaposlenog stanovništva (primarna, sekundarna, tercijarna i kvartijarna djelatnost), privredne grane i razvojni prioriteti, razvoj djelatnosti, stupanj tehnološkog razvoja, financijski resursi, odnos potrošnje za odgoj i obrazovanje prema segmentima sustava, paralelni i kompenzacijski sustavi na tržištu rada, svi drugi resursi (kadar, prostor, oprema), broj nepismenih, prosječna obrazovanost populacije i sl.
- c) obvezatnost obrazovanja i dužina trajanja u pojedinim segmentima odgojno-obrazovnog sustava, dob početka obrazovanja,
- d) demokratičnost obrazovanja (jednakost šansi za odgoj i obrazovanje), otvorenost i međusobna povezanost te skladnost cjelovitog sustava, elastičnost (brži i sporiji ali i različiti putevi do istog stupnja obrazovanja), fleksibilnost (za prihvaćanje novih sadržaja, organizacije i metoda rada), djelotvornost, ekonomičnost, kvaliteta, integrativnost, kooperativnost i sl.,
- e) prihvaćene međunarodne preporuke (UNESCO, VE, OECD i sl.), manjinska i multikulturalna prava, selektivnost/neselektivnost, tolerancija, ekološka znanja i sl.

U navedenim grupama prepoznaju se geografsko-demografsko-socijalni elementi, u drugoj ekonomsko-proizvodni, u trećoj materijalno-financijski, u četvrtoj pretežno pedagoški zahtjevi, a u petoj globalna pitanja obrazovnih sustava. Osim objektivnih realnosti i determinacija, niz zahtjeva je društvena odnosno politička konvencija koja proizlazi iz općih društvenih odnosa, a evidentno se ekstrapoliraju u dihotomijama (demokratično-totalitarno; otvorena-zatvorena; elastičan-krut; multikulturalni-monokulturalni itd.) za koju postoje poznati organizacijski, pedagoški i metodički modeli i instrumentariji. Mnogobrojni autori (Taylor, Raport, Warnock Raport i sl.) ocjenjuju složenost zahvata u izgradnji sustava (ili reforme) prema zadacima koji se moraju ostvariti u prijelazu iz jedne u drugu dihotomijsku kvalitetu. Svaka komponenta obrazovnog sustava u pristupu kritičnog analiziranja kao i istraživanju novog kvalitetnijeg rješenja treba biti svestrano analizirana sa stajališta uzročno-posljedičnih veza sa svim drugim komponentama s kojima uspostavlja međusobnu zavisnost (Cunning-

ham, 1985.). Iz pregleda najznačajnijih elemenata koji determiniraju opće i posebne dijelove školskog sustava moguće je svaki pojedinačno analizirati i vidjeti koliki je značaj za izgradnju ukupnog sustava. Ako uzmemo kao primjer klimatski faktor, očito je kakve dalekosežne posljedice za izgradnju obrazovnog sustava može imati za cjeloviti ili pak za dio školskog sustava u organizaciji školske godine, radnog tjedna ili pak radnog dana, arhitekturu školskih objekata, izvođenje nastavnog procesa izvan školske zgrade, zdravstvene probleme učenika, visinu materijalnih troškova obrazovanja (grijanje, kondicioniranje, električna energija itd.), organizirano korištenje školskih praznika i niz drugih problema. Praktične razlike u školskim sustavima na temelju klimatskih faktora mogu se uočiti za nasumce izabrane sustave, npr. Australije (New South Wales) i Finske, a u nas, primjerice, otočne i kontinentalne škole u Gorskom kotaru. Razlike su u početku školske godine (u Australiji se školska godina poklapa s kalendarskom), organizacijom tjednog i dnevnog rada, satnice, dužine nastavnog sata, trajanju odmora i nizu drugih detalja. Nepotrebno je i navoditi kolike su razlike u arhitekturi školskih zgrada. Na sjeveru Norveške i Švedske, Kanade i Rusije (sjevernije od polarne obratnice) zbog nekoliko mjeseci polarne noći tijekom jeseni i zime rad škola morao je biti prilagođen klimatskim i geografskim uvjetima. Slični primjeri prilagođenosti školskog sustava mogli bi se navoditi i za druge geografske ili demografske faktore. Bit ovih ilustracija ima cilj ukazati na složena pitanja u izgradnji školskog sustava koja su još uvijek izvan pozornosti pedagoških istraživanja. Ako se i krajnje uvjetno prihvati načelo prilagođavanja školskog sustava općenito – a škole poglavito – učenicima, a ne obratno, onda je svako takvo pitanje iznimno značajno za pronalaženje optimalnih rješenja.

Teorije optimalizacije (Wittrock, M., 1986.) koje su izvedene u situacijama izgradnje školskih sustava, naznačuju uglavnom tri razine mogućih rješenja: minimalna, optimalna i maksimalna. Rješavanje ovih pitanja više je povezano sa strategijama provođenja izgradnje sustava, ali ovo pitanje je nezaobilazno i kod same konceptualizacije. Neprihvatljiva su sva druga rješenja osim onih koja izgrađuju obrazovni sustav optimalnih karakteristika u zadanoj situaciji. Izgradnja optimalnog školskog sustava jedno je od načela (Zubke, F.R., 1980.) koje ni u jednoj fazi ne smije biti zanemareno, već suprotno tome mora biti teorijski i praktično pomalo analizirano i konkretizirano. Kao i većina drugih pitanja vezanih za izgradnju školskog sustava, tako je i njegovo optimalno funkcioniranje složen i veoma kompleksan problem.

U daljnjoj razradi problema konceptualizacije izgradnje školskog sustava najjednostavnije je zaključiti da ne postoji pitanje vezano uz školski sustav koji može ostati izvan interesa i analize (UNESCO, *New Friends in primary school*, Paris, 1983.), a isto tako i pronalaženja adekvatnih rješenja. Za primjer bi se moglo navesti niz pitanja – od nastavnika, ocjenjivanja i vrednovanja znanja, nastavne tehnologije, unutrašnje arhitekture škole do problema učenika-putnika, učeničkih zadruga, učeničkih domova, odnosno petodnevnog ili šestod-

nevnog radnog tjedna. Od svih mnogobrojnih pitanja posebno treba izdvojiti problem ostvarivanja harmoničnosti sustava i harmoničnosti djelujuće obrazovne prakse. Pod harmoničnošću sustava obrazovanja uglavnom se podrazumijevaju različita pitanja, kao na primjer:

- harmonično povezivanje škole i obitelji,
- harmonično povezivanje škole i okoline,
- harmoničan i uravnotežen odnos teorije, praktičnih znanja i rutina radnih navika, kreativnosti, motiviranosti itd.

Svi ovi primjeri harmoničnosti koje možemo smatrati i sustavnim odrednicama ne osiguravaju jedinstvo funkcioniranja školskog sustava.

Harmonično funkcioniranje školskog sustava ostvaruje se uravnoteženom i precizno odmjerenom arhitekturom ukupne strukture sustava, a prije svega skladnošću između ciljeva – sadržaja – organizacije i metoda djelovanja (C-Z-S-O-M). Zadovoljavanje ovog zahtjeva kako u izgradnji tako i u djelovanju školskog sustava temeljni je preduvjet jedinstva sustava, središnja osovina oko koje se asociraju sva druga načela i odrednice kao i cjelokupna teorija i praksa suvremene pedagogije. Poštivanje ovog dijalektičkog aksioma podrazumijeva odgovarajuće kriterije i instrumente (Cardineti, 1986.). Ako razlučimo ovaj lanac neprekidne interakcije na važnost društveno utvrđenog i postavljenog cilja (formalnog i materijalnog), sadržaja koji se treba, mora ili može birati u toj kofunkciji, organizacije ukupnog školskog i izvanškolskog rada te odgovarajućim postupcima – metodama, neprijeporno je moguće putem ove konzistentnosti i konzekventnosti zadovoljiti i svaki drugi zahtjev bez antinomija i međusobnog potiranja učinaka u svrsishodnom djelovanju školskog sustava. Otkrivanje ove dijalektičke zakonitosti i međusobne uvjetovanosti ciljeva, zadataka, sadržaja, organizacije i metoda rada dovodi do nužnosti preispitivanja praktičnih postupaka u izradi nastavnih planova i programa (kurikularizacija), načinu organizacije rada i radnih metoda u školskom sustavu na svim razinama. Time se ujedno pokazuje da klasična struktura sustavne teorije koja između ostalih elemenata obuhvaća program – sredstva (resurse) – organizaciju, može u velikoj mjeri pomoći pri izgradnji odgojno-obrazovnog sustava, ali isto tako i u njegovom djelatnom funkcioniranju. Analiza obrazovne prakse u Hrvatskoj rječitno može pokazati do kakvih posljedica i pogrešaka dolazi ako se sadržaji ne odabiru u funkciji općeg cilja i posebnih zadataka, zatim ako se ti sadržaji ostvaruju u neadekvatnoj organizaciji i uz neadekvatne metode rada. Na ovo ključno pitanje ponovo se moramo vratiti u razmatranju metodologije programiranja obrazovnih sadržaja. Ova zakonitost podjednako univerzalno djeluje u svakom segmentu školskog sustava (predškolski odgoj, odgoj i osnovno obrazovanje, srednje i visoko usmjereno obrazovanje). Školski sustav je istodobno dio ukupnog društvenog sustava, ali isto tako i autonomno djelujući sustav (Bottrens, 1962.). Potrebno je naglasiti da je gotovo bez iznimke u svakom društvu, pa tako i u našem, školski sustav najveći

društveni radni sustav. Ako se podaci o veličini školstva usporede s brojem radno aktivnog stanovništva ili ukupnom populacijom, očito je obrazovanje najveći radni sustav svakog društva. Uza sve karakteristike koje su prethodno navedene, ova činjenica ukazuje da školski sustav zahtijeva prvorazrednu i permanentnu društvenu, stručnu, znanstvenu i svaku drugu pozornost. Kako je to oživotvoreno u pojedinim školskim sustavima, drugo je pitanje, ali i globalni problem već u izgradnji školskog sustava. Nije potrebno posebno isticati da su teorijski i znanstveni temelji za izgradnju sustava odgoja i obrazovanja u povojima i tek na početku razotkrivanja raznovrsnih zakonitosti, veza, načela i modela.

#### **IV. "KARTA" I "PRIJEVOZNO SREDSTVO" ZA BUDUĆNOST**

Već smo spomenuli da su konstituirajuće kategorije školskog sustava determinante i svojstva kompleksnih dijelova sustava. Nešto podrobnija deskripcija općeg izgrađivanja školskog sustava moguća je, uz komentar da se takva deskripcija mora nužno uzeti sa svim rezervama i mogućim različitostima.

U izgradnji obrazovnog sustava *funkcijama* se pridaje ono značenje koje se može prepoznati kao ostvarivanje konačnih ciljeva zbog kojih obrazovni sustav funkcionira, tj. djeluje. Poopćeno smo to nazivali ostvarivanje zadanog cilja i zadataka, što u pedagoškom značenju (odgoj i obrazovanje mlade generacije) znači sustavno usvajanje i zadržavanje novih znanja, vještina, navika, sposobnosti kojima se odlikuje ličnost zamišljena općim ciljem i zadacima. Međutim, tu se pitanja i problemi tek otvaraju u raznolikim idejama i teorijama, kao što je primjerice problem klasične pedagoške definicije znanja i definicije znanja kako je postavlja informatička teorija (Shannon, Weaver, Dreyfus, Popper i dr.).

Raznolike funkcije se dakle ostvaruju u obrazovnom procesu u kojem je nastava značajan ali ne i jedini dio. Funkcija se elementarno razlaže iz sintagme odgoj i obrazovanje, dakle, na funkcije odgojnog i funkcije obrazovnog uz opće poštivanje međusobne uvjetovanosti i povezanosti, a u mnogim aspektima i nedjeljivosti ovih funkcija. Korisno je ovdje upozoriti na veoma složena pitanja ostvarivanja odgojne funkcije sustava. Ovo pitanje može se objašnjavati na niz načina među kojima posebno treba ukazati na nizak stupanj istraživačkog interesa i neselektivan pristup odgojnim problemima (još uvijek se nedovoljno diferenciraju odgojna pitanja po dijelovima odgojnog sustava – razredna nastava, predmetna nastava osnovne škole, srednje usmjereno obrazovanje itd.). U dosadašnjem razvoju našeg školskog sustava vidljivo je zapostavljanje i veoma sporo pronalaženje adekvatnih sadržajnih, organizacijskih i metodičnih rješenja. Istodobno, pitanje samog odgoja kao imanentnog prava i obveze obitelji još nije ni dotaknuto u sklopu teorijskih, zakonskih i praktičnih problema sustava u aktualnoj etapi pluralne demokracije.

Neprijeporno je da se odgojna funkcija u školskom sustavu treba cjelovito i kontinuirano osmisliti, od predškolskog odgoja do srednjeg obrazovanja. Zakonomjerno je da odgojna funkcija bude šira, intenzivnija i programski prisutnija na nižim stupnjevima školskog sustava i da se po vertikalnom pravcu sustava sužava u korist obrazovne funkcije prema vrhu školskog sustava. Veoma aktualan problem jest davanje odgovarajućih odgovora o odgojnoj funkciji školskog sustava. Redefiniranu ulogu obitelji potrebno je operacionalizirati, pedagoški osmišljavati i metodički profilirati, već da učinak ove funkcije automatizmom procesa proizlazi iz zajedničkog djelovanja obitelji i škole, što je dijalektički otvorena tvrdnja. Znanje, navike, vještine i sposobnosti trebaju se funkcionalno, ali ne funkcionalistički, transponirati na cjelovitu učenikovu osobnost (emotivna, spoznajna i psihomotorička sfera). Tako bi se funkcija odgoja i funkcija obrazovanja u skladu s ciljem i zadacima uravnotežila i kvalitetno prožela u cijelom sustavu škole.

*Struktura i strukturiranje* školskog sustava najsloženiji je problem izgradnje sustava. Obrazovni sustav djeluje i živi kao organizirano djelovanje u podizanju mlade generacije u društvenu okolinu i obiteljski dom. Proporcije utjecaja i značenja u pojedinim fazama psihofizičkog razvoja mladog bića teško je precizno izračunati, ali se ne mogu zanemariti opsežna istraživanja ovog pitanja (Italija, Danska) iz kojih proizlazi da je utjecaj društvene sredine, škole i obiteljskog doma približno jednak kada se radi o odgoju, a dominantan utjecaj škole kada se radi o sustavnom stjecanju znanja, navika, vještina i sposobnosti. Struktura školskog sustava obuhvaća *dijelove* školskog sustava (predškolski odgoj, osnovna škola – razredna i predmetna nastava, srednje usmjereno i visoko obrazovanje, učenički i studentski domovi itd.), *elemente* (zgrade, oprema, kadrovi, rukovodioci, stručne službe, nastavna sredstva i sl.), *veze* (između dijelova i stupnjeva, odgojnih i obrazovnih područja itd.) i *mehanizmi* (financiranje, unapređivanje, usavršavanje, inoviranje, tiskanje udžbenika, evaluacija, inspekcija itd.). Ovakva podjela strukture školskog sustava samo je jedna od mogućnosti. Moguće je strukturu definirati preciznijom podjelom, a i na drugim razinama.

Reguliranje, prilagođavanje i pospešivanje školskog sustava osigurava se *regulatorima* (prema nekim autorima: instrumentima – Halls, Ghilardi, Epstein) čija je zadaća da uravnotežuju, prilagođuju, održavaju i pospešuju ostvarivanje funkcija školskog sustava. Regulatori školskog sustava jesu u osnovi sva pisana i nepisana pravila po kojima školski sustav djeluje i koja djeluju u njemu (zakoni, propisi, odredbe, upute, norme, standardi, tradicionalna i običajna prava i pravila). Regulacija je svakako višeslojna i odnosi se na pedagoške, organizacijske, financijske, zakonodavne i druge norme kojima se uređuje značajan dio unutrašnjeg i vanjskog odnosa u školskom sustavu.

Kod izgradnje školskog sustava nužno je predvidjeti i *kontrolu* koja osigurava povratnu vezu, praćenje, a u nekim situacijama i korekciju školskog sustava.

Kontrola može biti različita, s različitim stupnjevima i aspektima djelovanja, korektivna ili represivna, unapređujuća ili strogo u funkciji održavanja utvrđenog stanja stvari. Radi kontrole djeluju ovlašteni pojedinci (direktori, rukovodioci), službe i inspekcije. Postojanje kontrole u mnogim pedagoškim ogledima iskazuje se kao administrativna a ne pedagoška potreba, pa se problem kontrole (valorizacije) u suvremenoj školi mnogostruko ispituje.

Primjereno demokratskom okruženju sustava može se govoriti o kontroli ili oblicima kontrole (*Handbook of Primary Education in Europe*, Council of Europe, Strasbourg, 1989.) koji su autentični demokratskoj biti društva, ali to ne može umanjiti ni potrebu niti značenje raznolikih oblika kontrole u školskom sustavu. Kontrola školskog sustava redovito je primarna i sekundarna. Kontrolirano djelovanje školskog sustava i djelotvorna kontrola zaista su tradicionalistički ostaci ishodište kojeg počiva na stalnoj kontroli učenika (ocjenjivanje), a ne na njegovoj samosvjesnoj potrebi da stječe znanja za život, pa otuda kontrola stvara dojam potrebe vitalno značajne za školski sustav. Nije neizvjesno da će se u budućoj školi taj, za sada, nužan faktor sustava obrazovanja potpuno modificirati. Položaj učenika u obrazovnom procesu, demokratski organizirane škole i demokratski položaj nastavnika zaista će isključiti potrebu globalne kontrole procesa, ali je potpuno izvjesno da će određene oblike kontrole društvo zadržati s obzirom na to da se radi o osobito osjetljivoj i odgovornoj društvenoj djelatnosti.

Osim ovih općih pitanja o izgradnji školskog sustava, postoje i mnoga druga koja nije moguće klasificirati u determinante ili pitanja svrsishodnosti. Takva pitanja mogu se podvesti (Lundgren, 1988.) pod zajednički nazivnik *fenomenologije* školskog sustava. Fenomenologija školskog sustava u velikoj je mjeri u brojnim primjerima literature pogrešno tretirana. Taj pristup polazi od krivih pretpostavki da se fenomenologijom školskog sustava obuhvaća onaj dio neotuđivih zadataka koji se nužno pridodaje školskom sustavu, što je suprotno potrebi da se na ovo pitanje reagira kao na sastavni dio, konstituirajući element školskog sustava (obrazovanje na jezicima narodnosti, djeca i omladina s teškoćama u razvoju, reintegracija učenika povratnika, učenički domovi, školske biblioteke, prehrana učenika, izvanškolski oblici rada s učenicima i povezivanje škole sa sredinom itd.). Ova i mnoga druga pitanja trebaju se u izgradnji školskog sustava ravnopravno osmišljavati u cjelini školskog sustava, jer samo tako mogu imati onu društvenu i pedagošku funkciju zbog kojih se i javlja potreba da egzistiraju u okviru sustava škola i sustava obrazovanja općenito.

Svrha diskusije općih pitanja i temeljnih polazišta u izgradnji školskog sustava djelomično je sistematizacija veoma kompleksnog i još uvijek nedovoljno izučenog problema. Teorijske i znanstvene podloge ovih pitanja nepouzdanе su i kontradiktorne, iako je izvan svake sumnje neodgodiva potreba da pedagoška znanost ovlada načinom ulaženja, poznavanja i izgradnje cjelokup-

nog školskog sustava. Poznavanje cjeline i svih njezinih vitalnih dijelova u međusobno zavisnim vezama sustava obrazovanja jedini je put za ostvarivanje pouzdanih organizacijskih okvira koji su utemeljeni na izvjesnim teorijama i pružaju dovoljno neprijeporne sigurnosti da društvo ulaže u svoju budućnost čvrsti kapital.

Među temeljne odrednice u rekonstrukciji i razvoju novog suvremenijeg i europskim standardima primjerenijeg obrazovnog sustava svakako treba prije svih drugih elemenata uključiti potpuno i cjelovito inoviranje sustava obrazovanja nastavnika. Problemima i suvremenim dilemama obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja nastavnika danas se posvećuje najveća moguća pozornost kao jednom od ključnih pitanja djelovanja cjelokupnog sustava obrazovanja. Civilizacijske i sociokulturološke odrednice suvremenog ili osuvremenjenog<sup>1</sup> školskog sustava u osnovi proizlaze iz brojnih preporuka i deklaracija usvojenih na raznolikim razinama od brojnih međunarodnih organizacija – od OUN-a, UNESCO-a, OECD-a, VE i drugih i mogu se ukratko i pretpostavljeno svesti na sljedeće:

- a) ljudska prava u najširem smislu i dječja prava kao njima komplementarna prava,
- b) međunarodno razumijevanje i mir (cjelokupno situiranje pitanja interkulturalizma/ multikulturalizma, tolerancije i sl.),
- c) prirodno i artifično okruženje s cjelokupnim spektrom ekoloških problema i perspektiva,
- d) primarna i sekundarna revizija sustava kurikuluma,
- e) izmjene i poboljšanja praćenja učenikova razvoja, napredovanja, vrednovanja njegova rada i ocjenjivanja,
- f) komplementiranje suvremenih kognitivnih teorijskih postavki u sve aspekte obrazovnog procesa, osobito obvezatnog ( razvoj individualnih sposobnosti i profesionalni razvoj),
- g) utvrđivanje i provođenje visokog standarda obrazovanja nastavnika,
- h) jačanje svih oblika povezanosti, pomoći i odgovornosti između obitelji i škole,
- i) podizanje razine funkcionalne pismenosti (mehaničke, alfabetske, informatičke, simboličke i tehničke),
- j) razvoj demokratske i građanske kulture koja tvori temeljnu pretpostavku za humano civilno društvo itd.,
- k) decentralizacija u izboru sadržaja i upravljanju školom na niže razine.

Uza sve nabrojene sastavnice po brojnim osnovicama (iako još mnoge nisu ni spomenute) proizlazi da je primjereno utemeljenje i izvođenje suvremene

1

U tekstu se dosljedno koristi sintagma "obrazovni sustav" polazeći pritom od definicije Europskog vijeća da je dominantna uloga škole obrazovanje a obitelji odgoj. Uz očigledne leksičke i terminološke probleme ovakvo korištenje, između ostalog, bliže je stajalištima pluralno demokratskih sustava, osobito onima koje smatramo zrelim i referentnim demokratskim sustavima.



škole u najširem smislu te riječi prije svega odgovoran, a potom i veoma težak zadatak. U mnogim zemljama gdje se znatna sredstva troše na znanstvena istraživanja u području obrazovanja, sva ova pitanja rješavaju timovi vrlo kompetentnih stručnjaka pokušavajući ovaj društveni sustav podići na što je moguće višu razinu pouzdanosti i kvalitete. Osobita okolnost u pristupu svim ovim pitanjima je znatno složenija situacija kod onih socijalnih sklopova, država, koje se nalaze u stanju tranzicije. Uza svu kontroverznost pojma tranzicije, a ovdje je rabimo kao premještanje sveukupnosti društva iz jednog stanja u neko drugo stanje, pri čemu se ta stanja mogu opisati odgovarajućom paradigmom ili paradigrama, dakle društva tranzicijskih karakteristika imaju sva ova pitanja iskazana u mnogo složenijim oblicima. Problemi preobražaja obrazovnih sustava u zemljama tranzicije bili su predmetom rasprava na mnogim konferencijama međunarodnih i nacionalnih asocijacija, a kao najvažnija korist takvih sastanaka jednoglasno je stajalište da je obrazovni sustav takvih zemalja u najvišem rangu prioriteta. Glede strukturalnih promjena koje se očekuju u ostvarivanju tog prioriteta, zadaće su usustavljene ovako:

- a) depolitizacija obrazovnog sustava,
- b) dezideologizacija sadržaja na svim razinama obrazovnog sustava,
- c) reedukacija prosvjetnih djelatnika u odnosu na znanja i funkcije koje su im važne u demokratskom pluralnom društvu i obrazovnom djelovanju,
- d) decentralizacija upravljanja obrazovnim sustavom,
- e) revizija područja, predmeta i sadržaja,
- f) sistematizacija demokratskih i građanskih vrijednosti,
- g) ostvarivanje svih prava i sloboda koje se putem obrazovnog sustava mogu osigurati.

Na prvi pogled ništa osobito teško i neostvarivo, međutim dosadašnja šestogodišnja iskustva pokazuju da je provođenje ovih zadaća teško, mukotrпно i dugotrajno, a to je samo potkrjepa tezi o nesposobnosti brzih promjena u inernom sustavu kakav je obrazovni. Na koncu, ovo istraživanje koje ima namjeru uputiti na složenost, isprepletenost, međuzavisnost i tromost unutrašnje strukture obrazovnog sustava, trebalo bi potaknuti raspravljanje i drugih aspekata temeljnog pitanja trenutka (povijesnog ili društvenog) smjera, brzine, opsega i kvalitete promjena koje su neizbježne. Izvjesno je da Hrvatska u tom pogledu ima solidne pretpostavke korištenje kojima ne bi smjelo biti upitno, posebno zbog toga što će odgovorom na ovo pitanje Europa prepoznati svoju izvornu misao i svoj bliski prirodni prostor.

## LITERATURA

Blyth, W.A.L.; *Development, experience and curriculum in primary education*, Croom Helm, London, 1984.

Booth, T.; *National perspectives*, Open University Press, Milton Keynes (England), 1982.

- Bruner, J.S.; *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1966.
- Burns, J.; The study of parental involvement in four federal education programs (executive summary), Department of Education Office of Planning, Budget and Evaluation, Washington, DC, 1982.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI), *Creativity of the school*, OECD, Paris, 1978.
- Chin, R. and Bemme, K.D.; *General strategies for effecting changes in human system* (g.w. The planning of change), Holt, Rinehart and Winston, New York, 1969.
- Cunningham, C. and Davis, H.; *Working with parents*, Open University Press, Milton Keynes, 1985.
- Donaldson, M.; *Children's minds*, Fontana, London, 1978.
- Elvin, H.L.; *The educational systems in the European community*, NFER – Nelson, Windsor, 1981.
- Fullan, M.; *The meaning of educational change*, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1982.
- Habermas, J.; *Legitimation crisis*, Heinemann, London, 1976.
- Harlen, W. and Tannputra, G.; *Education, industry and technology in the primary school* (Technology and Human Needs, Bangalore, India – International Conference ICSU), Paris, 1985.
- Helliwell, D.; *New challenges for teachers and their education*, Committee of Senior Officials, Report prepared by ATEE, 1986.
- Hoyle, E.; Professionalization and deprofessionalization in teaching, *London Educational review* (2-3, 1974).
- Korpinen, E. and Husso, M.L.; *Collaboration between home and school*, Finnish Institute for Educational Research, Helsinki, 1980.
- Larson, M.S.; *The rise of professionalism*, University of California Press, Berkeley, 1977.
- Lynch, J. and Pinlott; *Parents and teachers*, Schools Council Research Studies (SCRS), London, 1976.
- Mac Donald, B. and Walker, R.; *Changing the Curriculum*, Open Books, London, 1976.
- Mallison, V.; *The Western European idea in Education*, Pergamon Press Oxford, 1980.
- Organization for Economic Cooperation and Development*, Reviews of national policies for education, Paris, 1984-1989.
- Parsons, T.; *The social system*, Free Press, Glencoe, 1951.
- Richmond, P.E.; *New trends in integrated science*, UNESCO, Paris, 1971.
- Schultze, W.; *Schools in Europe* (revised edition), Verlag Julius Beltz, Weinheim – Berlin, 1968.
- UNESCO: \* *New trends in primary school science education*, Paris, 1983.
- \* *The Training of primary science educators* (Document No. 13), Paris, 1985.

## SYSTEMATIZING THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

**Antun Mijatović**

Faculty of Philosophy, Zagreb

**T**he Europeization of education in Europe is an expected natural process which remains inevitable even without the integration of Europe. This statement can be supported by over thirty declarations, recommendations and decisions of multi-lateral European and international associations which without exception plead for identical solutions within national systems. Thus, dealing with the issue of a close relationship between the Croatian system of education and the average imagined European system is one of the fundamental problems. The author deals with the basic questions of defining the system of education, and with the theoretical and conceptual determinants the system is based on, as well as numerous questions that were not taken into account, or at least, not as they should have been. Contemporary education in Croatia, meaning the integral educational system including the education of teachers, should have been rethought anew even if democratic changes had not occurred (and with the arrival of democratic changes this issue has gained great importance, but not nearly adequate enough answers). A great number of critics of the current situation in the educational system of Croatia deal with separate problems, but not until the latter are put together do they give a vague picture of the totality of numerous questions and problems. Such a situation is characterized by the author as one of complete neglect concerning professional approach and scientific foundation, as one of voluntarism and lack of expert judgement. A significant theoretical and civilizational departure from already adopted articulate norms in conducting changes in educational systems, especially in European countries, has with the assistance of numerous unwise decisions decreased and invalidated attempts at developing the educational system in Croatia. Based on many complex questions, usually expounded, the author endeavors to unite all expert and scientific potentials at our disposal in order to systematically direct this most vital, greatest in number and for the future of Croatia most decisive social activity towards establishing a modern and democratic system of education.

## SYSTEMATISIERUNG DER BILDUNGSFÖRDERUNG

Antun Mijatović

Philosophische Fakultät, Zagreb

**D**ie Europäisierung der Bildung im gesamteuropäischen Raum ist eine erwartete und gesetzmäßige Erscheinung, die ungeachtet aller anderen Phänomene, so etwa der europäischen Integration selbst, unweigerlich eintreten mußte. Diese These bestätigen mehr als dreißig Deklarationen, Empfehlungen und Beschlüsse multilateraler Bildungsassoziationen in Europa und der ganzen Welt, die sich ohne Ausnahme alle für identische Lösungen im Rahmen der nationalen Bildungssysteme einsetzen. Eines der Grundanliegen ist daher zu hinterfragen, inwiefern das kroatische Bildungssystem dem angestrebten, durchschnittlichen europäischen Bildungssystem nahesteht. Der Verfasser geht näher ein auf grundlegende Fragen des Bildungssystems, auf die ihm zugrundeliegenden theoretischen und konzeptuellen Bestimmungen sowie zahlreiche weitere Fragen, die nicht oder zumindest nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Das zeitgenössische kroatische Bildungsprogramm in seiner Gesamtheit, einschließlich der Ausbildung von Lehrkräften, erforderte eine neue Konzipierung, auch wenn es nicht zu demokratischen Veränderungen gekommen wäre (und gerade die Einführung der Demokratie verleiht dieser Frage erstklassige Bedeutung, wobei jedoch auch nur annähernd zutreffende Antworten bislang ausgeblieben sind). Eine große Zahl der Kritiker des Bildungssystems in Kroatien streift im Grunde nur einzelne Probleme, und erst die Gesamtheit der Kritiken widerspiegelt die betrübliche Lage mit all ihren Fragen und Schwierigkeiten. Der Verfasser identifiziert dies als einen Zustand völliger Verkümmern jeglichen fachtheoretischen Zugangs, jeglicher wissenschaftlichen Fundierung, als Voluntarismus und mangelndes fachliches Urteilsvermögen. Unbedachte Beschlüsse, bedeutende theoretische und zivilisatorische Abweichungen von bereits übernommenen artikulierten Normen, wie sie bei der Einführung von Änderungen in den Bildungssystemen vor allem der europäischen Länder üblich sind, mindern und entkräften sämtliche Bemühungen um eine Förderung des Bildungssystems in Kroatien. Aufgrund zahlreicher komplexer und komplizierter Fragen, die dem Leser nahegelegt werden, setzt sich der Autor ein für die Koppelung allen verfügbaren fachlichen und wissenschaftlichen Potentials, um diese vitalste, massivste und für die Zukunft Kroatiens entscheidendste soziale Tätigkeit systematisch auf die Errichtung eines modernen und demokratischen Bildungssystems hinzulenken.