

Radivoje Kulić

Učiteljski fakultet, Leposavić, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

REFORMA OBRAZOVANJA U NEKIM ZEMLJAMA U TRANZICIJI

Apstrakt: U ovom radu autor se bavi rezultatima postignutim u revitalizaciji i transformaciji sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji u uslovima njihovog opredeljivanja za pluralističku demokratiju i tržišnu privredu, kao suštinske pretpostavke otvorenog i slobodnog društva. S obzirom na razlike između zemalja centralne i istočne Evrope, koje su proizvod i istorije i kulture, kao i na neujednačen tempo u demokratizaciji društva i prihvatanju tržišnih odnosa, odnosno nasleđene razlike i u sistemima obrazovanja, obrazovne reforme u zemljama u tranziciji ne odvijaju se podjednakim intenzitetom. Bez obzira na ovu opštu ocenu, zajedničko u svim reformskim pristupima obrazovanju u državama u tranziciji jeste postojano nastojanje da se sa porastom demokratizacije društva i liberalizacije tržišnih odnosa modernizuje sistem obrazovanja, kako bi bio u mogućnosti da zadovolji potrebe tranzicionih društava i ekonomija. Stoga proces reforme obrazovanja u većini zemalja u tranziciji još uvek nije okončan, pa se u neposrednoj budućnosti mogu očekivati kvalitativni pomaci u osavremenjivanju sistema obrazovanja na prostoru centralne i istočne Evrope, jer je to važan preduslov ublažavanja društveno-ekonomskih protivurečnosti i uključivanja u evropske i svetske privredne tokove.

Ključne reči: tranzicija, zemlje u tranziciji, tržišna privreda, obrazovni sistem, obrazovne reforme.

Uvodna razmatranja

Svaki pokušaj, makar i fragmentarnog osvrta na obrazovne reforme u tranzicionim zemljama istočne Evrope podrazumeva kratak osvrt na pojam „tranzicija”, kao i izvesno pojašnjenje termina „istočna Evropa”, u kojoj je taj proces intenzivnije započeo pre petnaestak godina. S tim u vezi valja napomenuti da se u savremenoj literaturi često raspravlja o tranziciji, njenoj suštini, smislu i ciljevima. D’Agostino i saradnici (d’Agostino, 2002) tranziciju označavaju kao prelazak socijalističke ekonomije, zasnovane na kolektivizmu (ko-

lektivnom vlasništvu nad sredstvima za proizvodnju), u kapitalizam, odnosno ekonomski sistem zasnovan na privatnoj svojini nad sredstvima za proizvodnju i akumulaciji kapitala. Na slično razumevanje tranzicije nailazimo i u drugim izvorima, uz napomenu da je za evropske zemlje koje ulaze u proces tranzicije bitno „da on označava zamjenu sistema i ukupnu društvenu transformaciju, te da time uključuje demokratizaciju. Stoga se tu ne radi tek o izvjesnom zaostajanju u fazama pretkapitalističkog i ranog kapitalističkog razvoja, nego o napuštanju jednog alternativnog modela i o različitim pretpostavkama razvoja” (Švob-Đokić, 2000; 19). Ne bi valjalo zanemariti ni veoma kritički intonirane tekstove o tranziciji, čiji su ciljevi prelaska od modela privrede prinudne modernizacije, kojom upravlja država, na periferno-kapitalistički model bili „pre svega osiromašenje i iscrpljivanje državnog sektora i privatizacija najunosnijih delova privrede, preorijentacija trgovine od Istok-Istok, odnosno Istok-Jug, na tračnice Istok-Zapad, kao i mobilizacija radne snage radi stvaranja tržišta rada” (Hofbauer, 2004; 59), pri čemu se često ne biraju sredstva i metode.

U bogatoj literaturi o problematici tranzicije i njenim ciljevima neizbežne su analize pomalo kontroverzne sintagme „istočna Evropa”. U tom smislu, u novijim stručnim izvorima nailazimo na različite nazive za ovaj deo evropskog kontinenta, kao na primer, „centralna istočna Evropa” (Kotasek, 2001), „centralna Evropa” (Koucky, 2001; Levjaš, 2004), „srednja, istočna i jugoistočna Evropa” (Švob-Đokić, 2000), što potvrđuje shvatanje da nije tako lako definisati tako „neobičnu deskripciju” kakva je „Istočna Evropa”. U savremenoj literaturi o zemljama u tranziciji prevladava stanovište da je „Istočna Evropa” prevashodno geopolitički a mnogo manje geografski naziv za taj deo starog kontinenta. S druge strane, za ruskog autora I. Levjaša (Levjaš, 2004) taj prostor, smešten između Nemačke i Rusije, predstavlja istorijsko-ekonomsku, geopolitičku i socijalnu realnost, koju odlikuje nekoliko osnovnih parametara:

1. zemlje centralne (istočne) Evrope su „hronični autsajderi” velikih država,
2. taj prostor je bio u središtu proteklih ratova, a potencijalno bi mogao biti i poprište budućih „svetskih ratova”,
3. za države ovog „potkontinenta” karakterističan je nedostatak materijalnih resursa, pa je njihov glavni proizvodni resurs – visokokvalifikovana radna snaga,
4. istorijsko jedinstvo kultura njegovih naroda, a prepoznaje se i kao razvođe više grana hrišćanske kulture, a na jugu regiona – hrišćanskog i muslimanskog sveta i
5. istorijski fatalizam naroda i zemalja tog potkontinenta.

Tranzicija i neke socijalno-ekonomske promene u istočnoj Evropi

Novu tranzicionu arhitekturu društvene realnosti u istočnoj Evropi neophodno je, po našem mišljenju, „obogatiti” sa nekoliko interesantnih pokazatelja, od velikog značaja za reformu obrazovanja na tom prostoru. Reč je o tri indikatora, koji prilično odslikavaju „istovremeni ekonomski i socijalni pad jedne polovine kontinenta” (Hofbauer, 2004; 46) – duboko opadanje u bruto domaćem proizvodu, inflacija i velika nezaposlenost.

Opadanje u bruto nacionalnom proizvodu karakteristično je za skoro sve zemlje istočne Evrope posle 1989. godine. I, dok su zemlje na istoku Evrope, kao na primer SSSR, Mađarska i Poljska, sve do 1975. po bruto domaćem proizvodu bile na nivou Španije i Portugalije, a Bugarska i Rumunija se po privrednom rastu dobro držale u odnosu na evropski jugozapad (Hofbauer, 2004), postepeni proces rekapitalizacije doveo je do njegovog osetnog snižavanja. Ovo opadanje u bruto domaćem proizvodu u Poljskoj i Mađarskoj iznosilo je 12%, u Češkoj Republici i Slovačkoj 14% (1991), da bi tek posle 1994. došlo do izvesnog oporavka njihovih ekonomija (Koucky, 2001), kao i ekonomija Estonije, Slovenije, Litvanije i Letonije (Švob-Đokić, 2000). Mnogo više poteškoća u tranzicionim preobražajima pokazivale su ekonomije u Rumuniji, Bugarskoj, Albaniji i Moldaviji (Heyneman, 1998), što je karakteristično i za većinu ekonomija na Balkanu.

U skoro svim tranzicionim zemljama inflacija je dostizala priličan, ili čak veoma visok nivo, kao na primer u Poljskoj, gde je 1990. godine iznosila 586%, da bi 1994. godine opala na 30%. Znatno niža inflacija zabeležena je 1991. godine u Mađarskoj (35%), dok je u Češkoj Republici i Slovačkoj zabeležena inflacija od oko 60%, koja je ubrzo opala na oko 20% (prema: Koucky, 2001). Visoke inflacione stope u tim godinama zabeležene su i u Bugarskoj (32%), Rumuniji (200%), kao i u republikama nekadašnje Jugoslavije (Hofbauer, 2004), što je jedan od bitnih pokazatelja makroekonomske i makrosocijalne stabilnosti tranzicionih država u godinama posle sloma istočno-evropsko-sovjetskog modela političke i privredne strukture.

Treća značajna karakteristika dinamičnih i dubokih promena u tranzicionim zemljama istočne Evrope jeste nezaposlenost, koja je i danas u visokim procentima prisutna u Srbiji, gde iznosi 30% (Kulić i Despotović, 2005), i Hrvatskoj, od takođe 30% (Vujić, 2006), dok je stopa nezaposlenosti u većini drugih istočnoevropskih država, izuzimajući Rumuniju i Bugarsku, znatno niža (prema: Koucky, 2001; Hofbauer, 2004). Indikativno je, takođe, da u deset ze-

malja kandidata za pristupanje EU na posao čeka više od šest miliona nezaposlenih (prema: Hofbauer, 2004), što usložnjava proces strukturalnih promena u tranzicionim ekonomijama.

Reforme obrazovanja u procesu tranzicije

Većina savremenih autora (Cerych, 1997; Koucky, 2001; Nenadić, 2005) naglašava da burne političke, ekonomske i socijalne promene u istočnoj Evropi posle 1989. godine utiču na promene u obrazovanju, i to tako što ga radikalno menjaju. Čini nam se da je isto toliko značajna i afirmacija „evropske dimenzije obrazovanja” u zemljama u tranziciji, koja podrazumeva da se u procesu razvitka nove Evrope, kao što zapažaju neki autori (Nejmatov, 2002), obrazovanje posmatra u funkciji pripreme ljudi koji će živeti u „sistemu opšteevropske saradnje”, intenzivne razmene raznovrsnih informacija i proizvoda čovekovog rada, saradnje posredstvom izgradnje različitih zajedničkih projekata, saveza i udruženja i sl. Najveći broj društava u tranziciji uzima u obzir da su osnov za harmonizaciju sistema obrazovanja u Evropi, u koju se sva žele uključiti, opštekulturne vrednosti, liberalna ideologija i priznavanje svih prava čoveku, pa u tom smislu i prava na obrazovanje za sve, odnosno prava na obavezno i besplatno obrazovanje, kao neosporne komponente „demokratskog ustrojstva”. Polazi se i od toga da se obrazovanje u Evropi razmatra kao istinska vrednost savremene svetske, pa u tom okviru i evropske kulture. Takva orijentacija se iskazuje, pre svega, u odnosu prema čoveku kao slobodnoj i stvaralačkoj ličnosti koja sebe ostvaruje u toku celog života. To istovremeno znači da ljudski faktor ima neprocenjiv uticaj na socijalno-ekonomski i socijalno-kulturni razvoj društva, što je u priličnoj meri opredeljeno organizacijom i kvalitetom u sferi obrazovnih usluga.

Većina zemalja u tranziciji u svojim strategijama razvoja obrazovanja nastoji da sledi preporuke „specijalista Svetske banke”, koji ukazuju na pet osnovnih problema sistema obrazovanja u društvima u tranziciji:

- preorijentaciju postojećeg sistema obrazovanja na potrebe tržišne ekonomije i otvorenog društva,
- potrebu suočavanja sa siromaštvom putem „pravičnosti” sistema obrazovanja u državama u tranziciji,
- finansiranje stabilnog, kvalitetnog i na zakonu utemeljenog sistema obrazovanja,
- efikasnije iskorišćavanje svih neophodnih resursa i

- neophodnost preispitivanja upravljanja obrazovnim sistemom i troškovima za obrazovanje (prema: Hutorskoj, 2006).

Neki autori smatraju da je u centralnoj i istočnoj Evropi već došlo do izvesnih pozitivnih promena u oblasti obrazovanja, od kojih se posebno ukazuje na sledeće:

- depolitizaciju obrazovanja („kraj rigidne ideološke kontrole”),
- raskid sa državnim monopolom u obrazovanju (započelo je osnivanje privatnih škola),
- priznanje prava učenicima da izaberu „obrazovni put”, odnosno vrstu škole,
- decentralizaciju u upravljanju i administraciji (Cerych, 2001).

Iako su ove ocene u osnovi tačne, ne bi se smelo brzopleto zaključiti da su svi problemi u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi rešeni, da su postojeći sistemi obrazovanja u celosti rekonstruisani i transformisani i da je obrazovanje dovoljno demokratizovano, namenjeno i dostupno svim potencijalnim korisnicima obrazovnih usluga, bez obzira na pol, godine starosti, rasu, nacionalnu i versku pripadnost. Razlog za takvo stanovište nalazimo u saznanju da reformski procesi u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi ne teku bezbolno, kao ni sa podjednakim intenzitetom, bez obzira na to što se u reformu krenulo sa „sličnih startnih pozicija”. Reč je, u stvari, o tome da su tranzicione zemlje istočne Evrope birale svoje obrazovne strategije u skladu sa svojim specifičnim razvojnim, ekonomskim, pa i političkim prioritetima, koji će na ovom geopolitičkom prostoru, zbog protivrečne istorijske prošlosti, u znatnoj meri i u budućnosti opredeljivati obrazovnu politiku. Stoga mnogi autori (Cerych, 1997, Kozma, Polonyi, 2004 i dr.) ističu da su pluralistička demokratija, tržišna ekonomija i opšte otvaranje i liberalizacija istočne Evrope najsnažniji inicijator suštinskih obrazovnih reformi.

U takvim okolnostima, neophodno je afirmisati „nove pristupe u odnosu na razvitak sistema obrazovanja”, od kojih su najznačajniji:

- izmene ciljeva obrazovanja, na osnovu izbalansiranih ciljeva države, društva i građana,
- potpuna dostupnost kvalitetnog obrazovanja svim građanima,
- izdvajanje većih finansijskih sredstava za sistem obrazovanja i njihovo optimalno korišćenje,
- povećanje kvalitetnog obrazovanja, u saglasnosti sa „svetskim standardima” i

- unapređenje upravljanja obrazovanjem, u cilju povišenja njegove efikasnosti i mobilnosti (Hutorskoj, 2006).

Polazeći od toga, skoro sve zemlje u istočnoj Evropi nastoje da izmene svoj obrazovni sistem, ugrađujući u njega nova institucionalna rešenja ili osavremenjujući postojeća. Pri tom se ne uzimaju u obzir samo nacionalni prioriteti u oblasti obrazovanja, već se nastoji da se obrazovni sistem uskladi sa „internacionalnim standardima”, odnosno sistemima obrazovanja u ekonomski razvijenim delovima sveta, posebno u Evropskoj uniji. U takvim okolnostima, obrazovne reforme u istočnoj Evropi imaju širok raspon i kreću se od reforme institucionalne strukture i kurikuluma (programa), preko upravljanja i finansiranja obrazovnog sistema, pa sve do obrazovanja i statusa nastavnika. Ove reforme u zemljama u tranziciji istočne Evrope razlikuju se i po obimu i po dubini, pa nije slučajno što ih dobri poznavaoци reformskih procesa Keriš i Birzea (Cerych, 1997, Birzea, 1996) dele na četiri velike grupe:

1. korektivne reforme (korekcija osnovnih karakteristika „komunističkog vaspitanja” – političke indoktrinacije, prekomernog centralizma, „paramilitarnog treninga”, politehničkog obrazovanja i sl.),
2. reforme modernizacije programa i udžbenika, uvođenje novih nastavnih metoda i sl.,
3. strukturalne reforme, koje se odnose na dužinu studija, razvoj novih tipova institucija, odnosno različitih vrsta i nivoa obrazovanja i sl. i
4. sistematske reforme, koje podrazumevaju redefinisanje uloge države, decentralizaciju obrazovanja i usaglašavanje obrazovnog sistema sa zahtevima tržišne ekonomije.

Valja napomenuti da se neke od ovih promena, kao što se primećuje u literaturi (Heyneman, 1998), brže i lakše odvijaju, kao na primer promene u programima (kurikulumu), udžbenicima i pedagogiji, dok su druge oblasti mnogo problematičnije: racionalizacija broja institucija, izgradnja zakonske regulative u oblasti obrazovanja, redistribucija svojine u oblasti obrazovanja i redefinisanje lokalnih finansija i administrativne kontrole.

Ne bi se, međutim, moglo zaključiti da promene u programima i udžbenicima u svim zemljama centralne i istočne Evrope teku bez poteškoća. Tako L. Vestin-Koluh (Westin-Kolouh, 2004), na osnovu analize programa i karakterističnih udžbenika u Federaciji BiH (istorija i bosanski jezik) od V do VIII razreda osnovne škole, zaključuje da oni nisu u funkciji razvijanja demokratskih vrednosti i ljudskih prava, nego čak daju negativan model ovih vrednosti. Dva stava autora sublimiraju (skoro) njenu veoma suptilnu analizu programa

i udžbenika u Federaciji BiH – očigledne su dve kontradiktorne dimenzije u programima i udžbenicima: 1) potiru se internacionalna i nacionalno-etnička orijentacija, 2) suprotstavljaju se moderna i tradicionalna orijentacija.

S druge strane, Ivo Šlaus i saradnici (Šlaus, 2004), u opširnoj analizi obrazovanja u tranziciji u Hrvatskoj, kritički analiziraju stanje u pogledu modernizacije nastave: mnogo različitih predmeta u srednjem obrazovanju, naglasak na pasivnoj reprodukciji znanja ali ne i na primeni, slab kvalitet udžbenika u kojima je mnogo definicija koje treba zapamtiti, ali i mnogo podataka i sl.

Na slične probleme ukazuju i autori koji se bave obrazovnim reformama u Rumuniji (Birzea, 1996). U tom smislu, insistira se na reformi nastavnih programa u svim predmetima i na svim nivoima obrazovanja, kao i uvođenju alternativnih udžbenika u nastavu.

Neki autori (Birzea, 1996), na osnovu pažljive analize reformskih procesa u oblasti obrazovanja u istočnoj Evropi, nalaze značajne razlike među pojedinim zemljama. Tako se jedan broj zemalja istočne Evrope, još tačnije – Albanija, Moldavija, Belorusija i Ukrajina, mogu svrstati u grupu za koju su karakteristične „reforme modernizacije”, što se u dobroj meri odnosi i na većinu bivših sovjetskih republika, sa napomenom da je jedan broj njih (Ruska Federacija) na putu prema „strukturnim reformama”.

Nakon raspada SSSR, u Rusiji je 1992. godine donet Zakon o obrazovanju koji, prema nekim autorima (Birzea, 1996), predstavlja najbolji zakonski dokument o obrazovanju u zemljama u tranziciji. Ovaj Zakon je uneo neke novine u ruski sistem obrazovanja, iako su zadržana mnoga institucionalna rešenja iz starog (sovjetskog) sistema. Novi Zakon o obrazovanju (dopunjen 1996) posebno afirmiše sledeće stavove i vrednosti: 1) humanistički karakter obrazovanja, sa naglaskom na opšt ljudskim vrednostima, životu i zdravlju čoveka, slobodnom razvoju ličnosti i dr., 2) jedinstvo federalnog i regionalnog obrazovanja (zaštita nacionalnih kultura), 4) svetski karakter obrazovanja, 5) slobodu i pluralizam u obrazovanju, 6) demokratizaciju upravljanja u obrazovanju, odnosno autonomnost obrazovnih ustanova (Krivšenko, 2005).

Kad je reč o institucionalnim rešenjima u ruskom sistemu obrazovanja, najviše je izmena, kao i u drugim zemljama u tranziciji, na nivou srednjeg obrazovanja. Tri su ustanove posebno karakteristične – gimnazija kao opšte-obrazovna škola, licej na bazi višeg profilnog nastavnog zavoda (za učenike posle završenog osmog razreda), koji omogućava raniji izbor profesije, i opšte-obrazovna škola sa produbljenim izučavanjem pojedinih predmeta (Smirnov, 2000; Hatuncev, 2002).

Za razliku od drugih zemalja u tranziciji, u Rusiji je sa izvesnim zakašnjenjem započela reforma osnovnog i srednjeg profesionalnog obrazovanja. Na osnovu izvesnog uvida u više izvora na ruskom jeziku iz područja profesionalnog obrazovanja (Nejmatov, 2002; Zborovskij, Šuklina; Smirnov i dr.), može se zaključiti da u naučnim krugovima u Rusiji postoji izvesno nezadovoljstvo tokom i rezultatima reformskih pristupa problematici profesionalnog obrazovanja. Tako Smirnov (Smirnov, 2006) napominje da je za „novu Rusiju” i njenu „novu ekonomiju” karakterističan stari sistem profesionalnog obrazovanja, a koji nije dovoljno dobra osnova za uključivanje Rusije na svetsko tržište i „globalnu konkurenciju”. Jedan od razloga za to nalazi se u „dubokoj krizi” ruske ekonomije u periodu između 1993 i 1998. godine, koja se u velikoj meri odrazila i na položaj profesionalnog obrazovanja. Nedostajala su finansijska sredstva, tehnička sredstva, udžbenici i druga literatura, što se posebno negativno odrazilo na osnovno profesionalno obrazovanje, koje je, s obzirom na njegov „dualni karakter” (Zborovskij, Šuklina, 2005), neposrednije zavisilo od stanja u privredi, odnosno preduzećima u kojima su učenici sticali praktična znanja 3-4 dana u nedelji (a teorijska dan-dva u školi). U međuvremenu, vlada Ruske Federacije je razradila novu koncepciju profesionalnog obrazovanja, koju je počela da ostvaruje posle 1997. godine. Osnovno profesionalno obrazovanje u Rusiji i dalje traje od jedne do tri godine (u zavisnosti od toga da li se upisuje posle završenog IX ili XI razreda) i izvodi se u preduzećima i školi (kao nekada profesionalno-tehničko obrazovanje), iako ima zahteva da, s obzirom na usložnjavanje rada i pojavu novih zanimanja, nastava u ovom segmentu obrazovnog sistema traje od 3-5 godina (Nejmatov, 2002).

Srednje profesionalno obrazovanje u Rusiji traje uglavnom četiri godine i više je teorijski utemeljeno. Čvršće je povezano sa višim profesionalnim obrazovanjem, pa se ponekad naziva i njegovim „mlađim bratom”. Srednje profesionalno obrazovanje u sadašnjem trenutku u Rusiji poseduje 22% stanovništva, dok u ekonomskoj i socijalnoj sferi zemlje radi 21,6 miliona takvih specijalista (Nejmatov, 2002). U Rusiji nastoje da specijalisti sa srednjim profesionalnim obrazovanjem zadovolje potrebe kako na federalnom, tako i na regionalnom nivou, što ostvaruje 2600 državnih i 200 „nedržavnih” srednjih profesionalnih škola, koje pohađa oko 2,5 miliona, odnosno 200.000 učenika (Zborovskij, Šuklina, 2005).

Jedna od najvažnijih novina u ruskom sistemu profesionalnog obrazovanja jeste decentralizacija upravljanja, koja se često objašnjava zahtevima „tržišne ekonomije” (Smirnov, 2006). U takvim okolnostima, vlasnici i osnivači institucija profesionalnog obrazovanja su, pored federalnih država (ranije je-

dinog vlasnika i osnivača), i subjekti Ruske Federacije (autonomne republike i regioni), opštine, a omogućena je i privatna inicijativa u ovom segmentu obrazovanja (uvedena je institucija „suosnivačnog vlasništva“, koja je u funkciji postepenog prelaska ka formiranju neodrživog privatnog sektora obrazovanja). Ove promene, smatraju ruski autori, pokazuju da je sistem profesionalnog obrazovanja u Rusiji, s obzirom na njegovu fleksibilnost, demokratičnost, državno-društveni karakter upravljanja, kao i otvorenost za pedagoške inovacije, transformisan u meri koja mu omogućava da sledi i odgovara na ubrzane promene u ruskom društvu i ekonomiji.

Značajne promene nastupile su u sferi upravljanja celokupnim obrazovanjem. Centralizovani sistem obrazovanja je promenjen, pa se može govoriti o tri nivoa upravljanja: federalnom, koji podrazumeva organe upravljanja obrazovanjem opštedruštvenog značaja, regionalnom, koji se odnosi na subjekte Ruske Federacije (Ministarstvo obrazovanja Čuvašije, Departman za obrazovanje grada Moskve i druge) i lokalnom (rejonski i gradski organi upravljanja).

Može se zaključiti da se federalni organi bave pitanjima strateškog karaktera, dok se regionalni i lokalni organi bave obrazovnim programima u oblasti obrazovanja (Smirnov, 2000).

Kad je reč o obrazovnim programima, u njima je sadržana tzv. federalna komponenta, odnosno 70% sadržaja programa, dok drugi deo programa (30%) izražava regionalnu i lokalnu komponentu. Interesantno je, takođe, da se u Rusiji u poslednje vreme vode rasprave o odnosu obaveznih i izbornih predmeta u nastavnom programu. Iako se u načelu podržava uvođenje znatnog broja izbornih predmeta, napominje se da nije dobro da u SAD 35% učenika ne izučava muziku a 32% hemiju, dok je u Francuskoj drugačije, jer obavezni predmeti zauzimaju i do 90% nastavnog vremena (Pidkasistij, 1998).

Ruski autori (Nejmatov, 2002, i drugi) su saglasni u tome da od uspeha obrazovnih reformi u velikoj meri zavisi „bezbednost Rusije“, kao i brzina u prevladavanju određenih ekonomskih protivurečnosti, pa i izvesnog zaostajanja u određenim sektorima ekonomije. Stoga se od obrazovanja očekuje da doprinese „naučno-tehnološkoj modernizaciji proizvodnih snaga“ i poboljša kvalitet života ruskog stanovništva, što se posmatra i u funkciji ublažavanja „demografskog opadanja“, tako karakterističnog i za novu Rusiju.

S druge strane, Letonija i Litvanija već sprovode strukturalne reforme, posebno nastojeći da razreše tri suštinska problema: osavremenjivanje zakonodavstva, poboljšanje upravljanja u obrazovanju i razvoj ljudskih resursa

(uključujući obrazovanje i usavršavanje nastavnika; Kozma, Polonyi, 2004). Za razliku od Letonije i Litvanije, kao i Rumunije, koja je na nivou „strukturnalnih reformi” u oblasti obrazovanja (Brizea, 1996), neke tranzicione zemlje u istočnoj Evropi već su na putu sistematskih reformi sličnih onima u Španiji ili Velikoj Britaniji, što se naročito odnosi na Češku Republiku, Poljsku, Mađarsku i Sloveniju, pa i jednu od baltičkih republika – Estoniju.

U analizama reformskih procesa u oblasti obrazovanja u tranzicionim zemljama istočne Evrope preovladava ocena da nijedna od njih nije „u potpunosti restruktuirala obrazovni sistem” (Cerych, 1996). Međutim, nesumnjivo su postignuti određeni pozitivni rezultati, naročito kada je reč o reformi pojedinih segmenata sistema, uključujući i srednje obrazovanje, koje je bilo zapostavljeno u obrazovnim reformama u Evropi šezdesetih i sedamdesetih godina (Nejmatov, 2002). Zato se na savremenoj etapi razvitka obrazovanja u Evropi, odnosno u zemljama u tranziciji, posebna pažnja pridaje reformama srednjeg obrazovanja, a naročito „odnosima između obrazovanja, rada i profesionalne pripreme”, sadržaju i metodama nastave, kao i vaspitnim mogućnostima škole. Tako su se strukturalne reforme u istočnoj Evropi u dobroj meri odnosile na razvoj novih obrazovnih institucija na nivou srednjeg obrazovanja, kako bi se centralizovano i rigidno kontrolisani sistem obrazovanja modernizovao na osnovama društvenih i individualnih potreba. Stoga se u većini zemalja istočne Evrope osmišljavaju novi modeli profesionalnog obrazovanja – dužeg, sadržajnijeg i kvalitetnijeg (videti: Schmidt, 2001; Aberšek, 2004; Savova, 1996 i dr.), kako bi se, između ostalog, prevazišla dugogodišnja, vrlo oštra podela na gimnazije, srednje profesionalne i zanatske škole i doprinelo „adekvatnoj pripremi ljudskih resursa” za tehnološki i svaki drugi razvoj. Među novim tipovima profesionalnih škola valja posebno pomenuti „sveobuhvatno-profesionalne škole” u Mađarskoj, odnosno „integrisane škole” u Češkoj Republici (Koucky, 1996), za koje se opredeljuje sve više učenika. U takvim reformskim ostvarenjima nazire se pokušaj da se pomire nemačko-austrijski model profesionalne pripreme, koji podrazumeva „sistematski proces povezivanja obrazovanja ili treninga sa posebnim zanatima”, i britanski sistem profesionalnog obrazovanja (uključujući i Australiju), koji je tako „dizajniran da pripremi mlade ljude za studije na visokoškolskim institucijama i profesije u javnoj službi i drugim profesionalnim oblastima” (Wun and Dwyer, 2000; 148).

U reformskim pristupima sistemima obrazovanja u zemljama u tranziciji ne bi valjalo zanemariti ni iskustvo, odnosno savete stručnjaka OECD-a (prema: Kurdjumova, 2006), koji ukazuju na potrebu suočavanja sa novim potrebama i izazovima savremenog obrazovanja u izmenjenim društveno-

ekonomskim i tehnološkim okolnostima. Među ovim izazovima najvažniji su sledeći:

- efektivno korišćenje novih informacionih i komunikacionih tehnologija, kao važnih instrumenata modernizacije naučnih i obrazovnih instituta,
- obezbeđivanje osnovnog profesionalnog obrazovanja svim zaposlenima, kako bi se nadoknadio prevremeni odlazak radnika iz procesa proizvodnje, kao i priprema visokokvalifikovanih kadrova za potrebe sektora ekonomije koji se ubrzano razvijaju,
- internacionalizacija i proširenje tržišta rada, što podrazumeva obrazovnu pripremu koja će izraziti i druge kulture i
- potreba daljnjeg usavršavanja delatnosti naučnih i obrazovnih institucija u uslovima ekstenzivnog razvoja novih informacionih i komunikacionih tehnologija.

Iz ovakvog pristupa reformi sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji proizilaze najmanje dva zaključka. Prvi, koji pretpostavlja da savremeno društvo, s obzirom na njegov društveno-ekonomski i naučno-tehnološki napredak, očekuje široko obrazovanu i dobro obučenu populaciju, odnosno radnu snagu koja će se lako integrisati u socijalne aktivnosti i efikasno koristiti najnovije informacione i komunikacione tehnologije, i drugi – proces učenja u uslovima ubrzanih i kontinuiranih demografskih, socijalno-ekonomskih i tehnoloških promena izlazi iz tradicionalnih institucionalnih okvira, produžavajući se u toku čitavog života i na taj način doprinoseći sveukupnom naporu savremenog društva da istinski izraste u društvo utemeljeno na znanju, kao bitnoj pretpostavci njegove na budućnost usmerene razvojne politike.

Više savremenih autora (Cerych, 1997; Heyneman, 1998; Roberts, 2000; Hutorskoj, 2006. i dr.) ističe da je razvoj privatnih škola jedna od najvažnijih institucionalnih promena u sistemima obrazovanja u zemljama istočne Evrope. Pojava i delovanje nedržavnih obrazovnih institucija povezana je sa nizom faktora, od kojih se naročito pominju:

1. nemogućnost državnih obrazovnih sistema u zemljama u tranziciji da zadovolje narastajuće obrazovne potrebe stanovništva,
2. nepodudarnost državnih i društvenih strategija u razvitku obrazovanja,
3. potrebe da se ljudima osigura pravo na različitost u izboru oblika obrazovanja i kvalifikacija, u skladu sa njihovim individualnim sklonostima i interesima,

4. uključivanje obrazovnih ustanova u sistem tržišnih odnosa, u kome obrazovne usluge postaju roba na tržištu usluga,
5. porast broja korisnika obrazovnih usluga koji svoje obrazovne potrebe i stvaralačke interese nisu mogli zadovoljiti u okvirima državnog sistema obrazovanja i
6. prisustvo „stranih pedagoških sistema” u mnogim državama u tranziciji (Hutorskoj, 2006).

Bez obzira na to što je otvaranje neodrživih obrazovnih ustanova u „obrazovnom prostranstvu” istočne Evrope imalo pozitivnu ulogu u razvitku sistema obrazovanja, taj proces još uvek zaostaje za stvarnim potrebama tranzicionih ekonomija (Hutorskoj, 2006; 50).

Tri su osnovna razloga za takvu ocenu položaja privatnog školstva u tranzicionim zemljama istočne Evrope:

1. bez obzira na brzi razvoj privatnih škola, broj učenika u ovim institucijama još uvek je mali, tako da se tek u neposrednoj budućnosti može očekivati njihova ekspanzija;
2. privatne škole ne bi valjalo shvatiti samo kao posledicu demonopolizacije i liberalizacije sistema, nego naročito kao potencijalni katalizator obrazovnog sistema u celini;
3. privatne škole u većini zemalja istočne Evrope najčešće se osnivaju bez stvarnog uvida u dugoročne obrazovne potrebe tranzicionih ekonomija, pa je stoga u budućnosti neophodno izbeći zamku komercijalizacije i istinski integrisati ovu institucionalnu inovaciju u obrazovni sistem u celini.

Uzimajući u obzir „izvesne razlike između zemalja centralne Evrope” (Koucky, 2001), odnosno njihov neujednačeni tempo napredovanja prema tržišnoj ekonomiji i otvorenom društvu (Berryman, 2000), kao i različitu istoriju i karakteristike njihovih obrazovnih sistema (Muckle and Morgan, 2001), očekivana je određena neujednačenost u brzini, širini i dubini promena u „obrazovnom prostranstvu” ovog potkontinenta. Polazeći od tako iznijansiranih ocena tranzicionih društava i ekonomija u centralnoj i istočnoj Evropi, odnosno njihovih obrazovnih sistema, moglo bi se uopšteno zaključiti da obrazovne reforme na tom prostoru u proteklih 10 do 15 godina, sa manje ili više uspeha, odgovaraju na izazove tržišne privrede i u priličnoj meri demokratizovanog društva. No, bez obzira na to, proces obrazovnih reformi u istočnoj Evropi još uvek traje, na šta skreće pažnju više autora (Berryman, 2000; Nejmatov, 2002;

Hutorskoj, 2006 i dr.), koji smatraju da bi reformske tokove valjalo usmeriti u nekoliko pravaca:

1. dostizanje obrazovnog nivoa koji će biti ekvivalentan svetskim obrazovnim standardima (Hutorskoj, 2006; 52);
2. usaglašavanje strukture i sadržaja obrazovnog sistema sa međunarodnim normama i standardima;
3. podizanje kvaliteta obrazovanja na svim nivoima, kao i afirmacija njegove „masovnosti” i dostupnosti, odnosno obrazovanja i učenja u toku čitavog života;
4. podsticanje inovatorske i stvaralačke uloge obrazovanja u društveno-ekonomskom razvoju zemlje i regiona, koja podrazumeva „fleksibilan odgovor na promene i sticanje takvih veština koje će omogućiti buduće učenje” (Berryman, 2000; 14), odnosno „veštinu i stremljenje učiti, veštinu i stremljenje dejstvovati i veštinu i stremljenje istraživati i stvarati” (Nejmatov, 2002; 14);
5. povezivanje obrazovanja sa nacionalnim i međunarodnim tržištem rada, kao i uključivanje obrazovnih institucija u međunarodne projekte i programe;
6. informatizacija obrazovanja, odnosno omogućavanje lakšeg pristupa „obrazovnim resursima Interneta” i drugim izvorima „elektronskog obučavanja”, kao i razvijanje i širenje različitih programa multimedijalnog obrazovanja.

Ostvarujući ove ciljeve, norme i standarde, obrazovni sistemi u državama centralne i istočne Evrope imaju priliku da potpunije doprinesu zadovoljavanju, kako sadašnjih, tako i dugoročnih potreba tranzicionih društava i ekonomija.

Zaključak

Radikalne političke, ekonomske i socijalne promene karakteristične za većinu zemalja centralne i istočne Evrope u poslednjih 10 do 15 godina bitno su se odrazile na strukturu i sadržaj savremenih sistema obrazovanja. Opređeljivanje država u tranziciji za tržišnu privredu i pluralističku demokratiju, odnosno demokratizaciju društvenih odnosa, dalo je poseban impuls preispitivanju tradicionalnih i često rigidnih obrazovnih sistema, koji nisu bili u stanju da zadovolje ni potrebe sadašnjosti, a još manje budućnosti.

U svim reformskim pristupima obrazovanju u državama u tranziciji, i pored različitih rezultata koji su ostvareni, zajedničko je bilo nastojanje da se raskine sa ideološkim i administrativnim „zamkama” i ograničenjima, da se obrazovanje trajnije ugradi u društvene i privredne tokove i doprinese lakšem i bezbolnijem uključivanju u evropsko i svetsko društveno-ekonomsko i obrazovno prostranstvo. Ali, intenzitet i dubina političkih i društveno-ekonomskih preobražaja u državama u tranziciji i različit tempo njihovog napredovanja prema otvorenom društvu i tržišnoj ekonomiji nisu mogli da se ne odraze na brzinu usvajanja i ostvarene rezultate usvojenih obrazovnih strategija. S obzirom na to, mali je broj zemalja u istočnoj Evropi za koji su karakteristične sistematske reforme sistema obrazovanja, koje su okosnica reformskih procesa u ekonomski najrazvijenijim delovima zapadne Evrope. Stoga bi se moglo zaključiti da u sadašnjim uslovima samo nekoliko tranzicionih zemalja istočne Evrope – Češka Republika, Poljska, Mađarska i Slovenija – ostvaruju značajne rezultate na putu takvih reformi kojima je u osnovi oblikovanje jedinstvene evropske obrazovne politike. Sve druge zemlje istočne Evrope nalaze se između „reformе modernizacije”, odnosno reforme nastavnih programa, udžbenika, nastavnih metoda i postupaka i strukturalnih reformi, koje su složenije, jer podrazumevaju razvoj novih, ponekad kvalitativno drugačijih obrazovnih institucija, odnose između različitih nivoa i vrsta obrazovanja i sl., što prate mnoge poteškoće. Stoga se može očekivati da će reforme obrazovnih sistema u državama u tranziciji i dalje biti predmet pažnje, kako državnih organa, tako i „nedržavnih struktura”, kao i teoretičara obrazovanja i vaspitanja.

Reference

- Aberšek, B. (2004), Vocational education system in Slovenia between the past and the future, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Berryman, S. (2000), *Hidden Challenges to Education systems in Transition Economies*, The World Bank
- Birzea, C. (1996), Educational Reform and Power Struggles in Romania, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Vujić, V. (2004), „Obrazovanje odraslih u tranziciji”, *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI stoljeće*, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb

- d'Agostino, S., Deubel, Ph., Montoussé, M., Renouard, G. (2002), *Dictionnaire de Sciences économiques et sociales*, Bréal editions, Ronsny
- Зборовский, Г., Шуклина, Е. (2005), *Социология образования*, Гардарики, Москва
- Kotasek, J. (1996), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Koucky, J. (1996), Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Kozma, P., Polony, T. (2004), Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison, *International Journal of Educational Development*, No. 24
- Крившенко, П. (2005), *Педагогика*, Проспект, Москва
- Курдюмова, И. (2006), *Модернизация общего образования за рубежом*, Российская Академия образования, Москва
- Леваш, И. (2004), *Культурология*, Арис-пресс, Москва
- Лихачев, Б. (2000), *Педагогика*, Москва
- Muckle, J., Morgan, J, ed. (2001), *Post-school education and the transition from state socialism*, Continuing Education Press, University of Nottingham Press, Nottingham
- Нематов, Я. (2002), *Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы*, Алгоритм, Москва
- Nenadić, M. (2005), „Sociološki i kulturološki aspekti reforme sistema vaspitanja i obrazovanja”, *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije*, Tampograf, Novi Sad
- Пидкасистий, П. (ред.) (1998), *Педагогика*, Педагогическое общество России, Москва
- Robeerts, K. et. Al. (2000), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 1
- Savova, J. (1996), The Bulgarian Experience of Reform, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Сластенин, А. (2003), *Общая педагогика*, Владос, Москва
- Смирнов, С. (2000), *Педагогика*, Академия, Москва
- Смирнов, И. (2006), *Теория профессионального образования*, Российская Академия образования, Москва

- Schmidt, C. (2001), VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1
- Хатунцев, Ю. (2002), Профильная и общеобразовательная школа, Москва, *Мир образования – Образование в мире*, No. 1
- Heyneman, S. (1998), The transition from party/state to open democracy: The role of education, *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, No. 1
- Hofbauer, H. (2003), *Proširenje EU na Istok*, Filip Višnjić, Beograd
- Хуторской, А. (2006), *Образовательное пространство СНГ – проблема сравнительной педагогики*, Российская Академия образования, Москва
- Cerych, L. (1997), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 1
- Švob-Đokić, N. (2000), *Tranzicija i nove evropske države*, Barbat, Zagreb
- Šlaus, I. et al. (2004), Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Westin-Kolouh, L. (2004), Education and democracy in Bosnia and Herzegovina, *International Journal of Educational Development*, No 24
- Wyn, J., Dwyer, P. (2000), *New Patterns of Youth Transition in Education*, UNESCO

Radivoje Kulić

Teachers' Training Faculty, Leposavić, University of Priština - Kosovska Mitrovica

EDUCATION REFORM IN TRANSITION COUNTRIES

Summary: *The author considers results achieved in revitalization and transformation of education in transition countries which have opted for pluralistic democracy and market economy, as the key presumptions for an open and free society. The intensity of education reforms varies in different transitional countries of Central and Eastern Europe due to differences deriving from their different histories and cultures, and different pace in democratization and introducing free market or due to inherited differences in education systems. Nevertheless, when it comes to education reform approaches, all transition countries share a sustained effort to modernize the system of education along with the increasing democratization of society and liberalization of market, in order to fulfill the needs of transition society and economy. That is why the process of education reform in most of the transition countries has not been completed yet and in the near future we can expect the qualitative leap in modernization of education systems in Central and Eastern Europe, due to the fact that it represents an important precondition for relieving socio economic contradictions and for integration in European and global economic systems.*

Key words: *transition, transition countries, market economy, education system, education reforms*