

НЕ ПОСТОЈИ СИСТЕМ ШКОЛОВАЊА, НИТИ ШКОЛА, КОЈА УДОВОЉАВА СВИМА И КОЈОМ СУ СВИ ЗАДОВОЉНИ

ВЕЛИЗАР НЕДОВИЋ, доктор педагогије и директор Међуопштинског завода за унапређивање васпитања и образовања у Краљеву, носилац је, од ове године, истакнуте награде »25. мај«, коју додељује Скупштина СРС појединцима и колективима за врхунске резултате постигнуте у области васпитања и образовања. Висока награда Недовићу је припала у зениту његовог ангажованог и трагачког рада у школству. Прошао је, за свог радног века у овој области, све фазе и облике рада, тако да је целим својим бићем човек просвете и школства, велики пријатељ и разумевалац младих људи, њихових немира и тежњи. Борац и ратник у редовима НОБ-а од пре 9. септембра 1943. године, наставља у првим послератним годинама учење нижих разреда тадашње гимназије, затим учи и завршава учитељску школу, и свој рад у просвети почиње као учитељ. По завршетку редовних студија педагогије у Загребу, ради прво као професор а затим као директор Учитељске школе у Новом Пазару. Своје наставничке активности је продужио као професор Више педагошке школе у Нишу и, касније, као професор Филозофског факултета у Приштини. Био је директор Просветно-педагошког завода среза Краљево од 1960. до 1967. године. На његову иницијативу и под његовим стручним вођством, Завод је, у то време, спровео опсежно истраживање околности и резултата рада осам хиљада ученика основних школа среза, из које је касније произашла Недовићева књига »Огледи о проверавању знања – искуства из Краљева«. Написао је и објавио још две књиге из ове области: »Педагошки погледи Јована Миодраговића« и »Облици педагошко-инструктивне делатности«. Објавио је у периодичним публикацијама Београда, Загреба, Сарајева и Приштине око 70 научних радова из области образовања и васпитања. Више драгоцених и свежих прилога, са анализом конкретних прилика и искустава у школству Краљева, објавио је у часопису »ПОВЕЉА ОКТОБРА«.

Од 1974. до 1980. године Недовић је био директор Основне школе »IV краљевачки батаљон« у Краљеву, која је резултатима и организацијом педагошког рада у то време привукла пажњу шире културне јавности, из чега је произашло и додељивање Републичке награде »25. мај« овој школи. Године 1981. Недовићу је додељена Новембарска награда Краљева, највеће признање које се овде додељује за осведочене резултате у просвети.

Доктору ВЕЛИЗАРУ НЕДОВИЋУ поставили смо неколико питања везаних за актуелне напоре који се данас чине на реформисању школства, на која је он љубазно одговорио.

1. Реформа образовања, која се последњих година спроводи у нашој земљи, изазвала је велико интересовање у најширој јавности. Али је, као ниједна друштвена трансформација у нас до сада, поларизовала духове, рекао бих, на изразите поклонице реформе и њене одлучне противнике. Шта су разлози, по вашем мишљењу, да се у приступу и оцени реформе образовања претежно испољавају тако опречни ставови?

Као и другде, у области васпитања и образовања најлакше је, према некој упрошћеној шеми, ствари једнострано подржавати или оспоравати, све што је као пут промена понуђено одлучно бранити или категорично одбацити. Да у нас функционише тај модел критике образовања показују бројни и одлучни заступници реформи и, као никада раније, запажени противници промена које су у току. Битни разлози су како у дубини промена које су у току, тако и у особеностима укупних околности у којима се реформа остварује.

Развој, тешкоће, успешност друштва и образовања за неке критичаре нису дељиве, те кризом друштва, његове економије или других сектора живота и рада објашњавају кризу образовања. Ипак, сви слојеви друштва, ни све његове делатности, нису на исти начин и истоветним узроцима обухваћени кризом. У контексту образовања могу се само делимично истраживати проблеме незапослености, етичке, социјалне и друге неприлагођености, неке манифестације искривљеног понашања и односа према раду.

Кризна стања у друштву дају реформи образовања обележја изнуђеног ангажовања. То што је изнуђено, упркос жељи и одлучности, потребује амортизујуће елементе, неку врсту смиривања. Зато и делује као минималан захтев концепција изласка из кризе компромисима, не као целовит захват у систем образовања и као израз објективних потреба за променама. Зато што нема тоталног покрића стварним потребама систем образовања са својим новумима продире успорено, са одступањима, повлачењима, узгредним коректурама, уз изостајање суштинске и дубиозне доследности и динамичности система на путу остваривања концепције.

У оквире критике савремене школе неки смештају и компликована питања филозофије, смисла и суштине школе и жељених праваца формирања личности младог човека. Школа је постала неодвојиви део људске судбине. Свако има визију своје школе. Једни у њој виде прагматични инструмент запошљавања, други хуманистички изазов успона младе личности као процеса његове инкултрације, односно његовог прикључивања на свеукупну културну баштину савременог човечанства. Одрасли траже школу по својим мерилу и памћењу, млади у њој хоће пут у будућност како је сами себи представљају.

У времену свеопштег критичког преиспитивања не пролазе боље ни други подсистеми – социјална политика, здравство, саобраћај, пољопривреда и сл. Но, школа се замишља различито у разним социјалним слојевима. Једни упућују младе, кроз школу, у радна, производна и сл. занимања, да би други настојали управо супротно – кроз школу побећи од тих занимања, уздићи се изнад статуса својих родитеља, из мање развијене средине прећи у развијенију, померити се у »виши« друштвени слој. Школа је по томе индикатор социјалних кретања, противречности, при чему свако хоће школу за себе, а такве школе, у смислу институције, нема. Постоји школа за одређено неког, преко ког се врши усаглашавање друштвених интереса и интереса оних што се школују.

Школа није толико моћна колико се истиче у једном делу актуелне критике образовања. Она до краја не решава ни питање социјалне еманципације ученика, нити етичке дилеме око света врлине и порока, нити питање хуманизације и стваралачких подстицаја младих умова, па ни конкретна питања запошљавања, начина живота и понашања младих итд. Високим захтевима према школи придружују се данас веома честа и снажна оспоравања.

Пракса се понекада категорично и изненађујуће негацијски односи према школи. Удружени рад, на пример, негативно квалификује резултате дугогодишњег усмереног образовања, као неприпремљеност за рад, за стицање дохотка, за учешће у производњи, тражећи да се непосредна припрема настави вежбама за рад, у делатном тренингу на месту производње, што је израз значајног неразумевања између света рада и савремене школе.

Изузетно су занимљиви теоријски извори критике савремене средње школе. Мање су инспирисани Марксом, више немачком класичном филозофијом, утопијским социјализмом, радикалном социологијом и сл. Слобода, стваралаштво, аутономност личности, бриљантна интелигенција, чине лексикуте критике, појмовни и вредносни ансамбл одлика човека који се тражи. У запаженој књизи проф. Милановића »Образовање и друштво« – објављеној ове године у Београду, управо и таквим лексичким апаратом, критикована је савремена школа у нашој земљи. Говори се, наиме, о друштвеним утицајима оствареним »кроз школске и друге институције који су, уместо да развију, сузбили стваралачки рад и критичко мишљење, креативне способности, моралне и аутономне личности« (стр. 54). Зато је постала »чудесна ретка звер . . . стваралац, истински иноватор, самосталан мислилац . . .« (стр. 107).

Неколике су веома изразите тешкоће ове врсте критике савремене школе. Прво, поће ли она од опседнутости ученошћу и уздигнућа ума у немачкој идеалистичкој филозофији, или од онога што је означавано као енглеска интерпретација етоса и торијевске карактерности, француске социологије итд., од, тако високих захтева, макар они припадали и најплоднијим умовима прошлога столећа, не може се у критици стићи даље од судара праксе и идеала, захтева и резултата, од недопустивног мешања идеала и стварности. За ту критику узвишена успомена на велике захтеве прошлости увек ће надвисити прозаичност постигнутих резултата. Ова критика, величајући традицију, савремену школу не доводи у непосредну везу са школом јуче, оном која је непосредно оспорена и не поставља питања колико је та школа била ловиште стваралаца, талената и даровитих. Управо их је у њој било мање. У исту категорију може се сврстати једнострана и радикалистичка критика визије школе само као припрема за рад и својења свестраног формирања младих људи на опседнутост радом. Маркс је само у раним радовима, имајући у виду богатство људске природе и широку лепезу њених способности и потреба за свестраним испољавањем и животом, указивао на десетине различитих токова који обухватају развојну опседнутост човека.

По томе, интересовање за промене у образовању заиста је велико а токови критике веома бујни и изазовни.

2. Да ли све то што сте рекли у одговору на прво питање открива и неке слабости науке о васпитању и образовању у погледу њене могућности данас да пружи прави темељ такве корените реформе образовања каква се хоће и поставља као циљ?

Нове појаве у животу и скала разноврсних потреба младих, другачијих од оних што су их собом носиле раније генерације, сугеришу актуелније разматрање едукативних проблема. Пред њима се често показује немоћним раније баштињени систем научних знања, те се заиста добија утисак о умањеном домету педагогије, уколико се она схвати као довољна теоријска основа замишљених промена. Зато неки аутори веома факултативно критикују савремену науку о васпитању, стављајући у први план неке раније настале доктрине и занемарујући њен истраживачки, стварносни, актуелни аспект. У тај про-

стор улазе и нека настојања да се социологизује, психологизује, чак економизира итд. образовање, потискивањем критеријума педагошких закономерности. На сцени је и извесно једнострано поистовећивање друштвеног и педагошког, што отвара врата свакоме у свет педагошке делатности. Наиме, свако се сматра компетентним у овом домену, што праксу веома често оптерећује непотребним импровизацијама. Васпитање јесте у друштву али не и његова изговорност, већ се у социјалном оквиру развија по посебним законитостима. Оштра верзија таквог приступа у грађанском друштву завршила је као потпун промашај, упркос теоријским образложењима Наторпа, Бергмана, Сорокина, Диркхема, познатим као социјална педагогија. Не могу површне информације, узредна запажања, једнострана критика, редуцирати васпитање ни на стихијно, ни на административно, ни на технократско уређивање школе. За то је безусловно потребан зналачки и потпунј ослонац на стопедесетогодишњи сазнајни потенцијал науке о васпитању, посебно онај његов део који наслеђујемо као допринос научника марксистичке оријентације. Има се утисак да текуће промене у овој области, у већој мери морају испољити осетљивост за тековине педагогије, примењујући их у једном више одговорном контексту, управо онако како се то ради у научним центрима и лабораторијама војних, медицинских, технолошких итд. центара и делатности.

3. По свему, неке тешкоће настају и из непрестано актуелног односа општег и професионалног, образовног и васпитног чиниоца у формирању младих?

Има аутора који реформу образовања идентификују као систем мера управљених ка јачању професионализма, стручне припреме, учешћа у производњи. Један део критике тај процес означава и као губљење професионалне етике, снижавање угледа и улоге стручних друштава, заједничких напора и настојања, недопустиво смањивање интересовања за тимски, заједнички, удружени рад итд. Процес који прети да наставнике помери према менталитету и својствима технолога, занатлија, техничара. Уколико је такав процес у току, силно је умањено интересовање за културна добра, етичке, естетске, политичке, научне и сл. вредности, за цео ансамбл односа који се означавају као хуманизација у току школовања. Извесан едукативни прагматизам био је пратећа појава интензивног развоја неких друштава и раније. То свакако не значи да је историјски условљено његово понављање у свакој земљи. Поготову данас када образовање не функционише на ивици материјалних минимума, није фатално зависно од богатства, такав услов развоја не би био неминован.

У глобалном контексту, посматрају ли се резултати образовања на богађијем Северу и сиромашнијем Југу, СССР и САД и сл. није извесно да највећа развијеност у свему доноси и најбоље васпитање и образовање. Савремена друштва имају више простора за развој и мање околности спутавања у динамизирању једног подсистема као што је образовање. То омогућава већи степен јединства васпитног и образовног чиниоца у функционисању овог система.

Наше време, као и у другим областима, у овом домену, такође, отвара свако питање на нов начин. Од искона праћен и практикован однос међу генерацијама, као израз и битно обележје људске судбине, знатан број педагога и социолога виде као сукоб старијих и млађих, као трајање међугенерациских конфликта. Та тема сваког друштва и времена, прожима и наше доба, заокупља наше аналитичаре и истраживаче збивања у друштву. Свакако да је једна генерација у односу на другу како негацијски тако и подстицајни чинилац. Али има мишљења која веома инсистирају на конфликтуозности међу гене-

ерацијама, на неслаганости старијих и младих, на великој неравноправности по њиховом учешћу у друштвеном животу итд. Тиме је истакнута противречност између васпитања и образовања, свакако на штету прве категорије. При томе се нарочито истиче критика младости која се интензивно одвија како у кући, на филму, школи, у укупном социјалном медијуму, уз ауторство из реда припадника старијих генерација. Младима, разумљиво, неје довољно само обезбеђење места у школи и сличним институцијама. Интересујући се за ситуације у друштву и животу, за укључивање у развојне социјалне процесе, млади управо траже виши степен едукације за своју генерацију. Тиме млађа генерација у процес васпитања уноси и потребу за оспоравањем старијег и постојећег начина живота, рада, забављања, па и неких схватања старије генерације. Чини се у томе изузетно актуелном Марксова мисао из Немачке идеологије о васпитању као облику сусретања генерација, као друштвене ситуације у којој млађа генерација стоји на раменима претходне.

Чини се да има извесних сметњи у глорификовању одређених интереса у односу на задатке формирања младих људи. Макар колико био значајан интерес удруженог рада на пример, никаквом искључивошћу он се не може сматрати довољним, неким тоталитетом, који покрива све развојне потребе младих људи. Не само што постоје потребе и изван професије, једног одређеног типа производње, начина и вредности рада већ су оне незаобилазни део целине друштвених услова који утичу на формирање младих људи. Зато је у нашем законодавству сасвим одређено и јасно заштићен у школи посебан друштвени интерес, али са више успеха у законодавном новелирању него ли у његовом практичном остваривању. Исходи васпитања и образовања налазе се у јединству општег и професионалног, у сагласности стручног, делатног и људског, у неодвојивости васпитања и образовања.

4. Да ли, по вашем мишљењу наш систем школства пружа могућности за свестрано формирање младих људи?

Да ли су границе савремене школе довољне за манифестовање богатих и разноврсних интересовања младих људи и како се толики потенцијали духовности и развоја смештају у оквире постојећег система школства? Школовање јесте процес којим се проширују сазнајни, интелектуални и емоционални хоризонти, обогаћује поглед на свет, потврђују вредносни системи формирања човека итд. Али, школовање је и процес извесног сужавања, ограничавања, неке врсте рестрикције понечега у корист других у смислу сарадње, друговања, пријатељства и сл. У принципу је тешко у школи и кроз школу остварити све наде, сва очекивања. Скоро да нема ученика који у школи нешто не би променио, који не би надокнадио понешто што му је ускраћено у интересу већ општепознатих начела – заједништва, економичности, ефикасности и сл. Зато не постоји систем школовања, нити школа, која удовољава свима и којом су задовољни сви.

Није добро ако су разлози незадовољства школом такве нарави да ускраћују неке потребе читаве генерације, њених запажених делова или неких великих скупина ученика. А управо таквих појава имамо. Узмемо само два примера. Први – бачка судбина уметнички инспирисаних талената! Пренаглашени интереси производње и продуктивности, притисак једног још увек недовољно развијеног и ефикасног удруженог рада, делују тако да се уметничка инспирација и даровитост у облику смисла за музику, сликање, вајање итд. не може у том систему потврдити. Од свега тога читав регион Краљево, за својих 30 хиљада ученика средњих школа, има само једну музичку школу и то скром-

них могућности и капацитета у Краљеву. То је неизвесан пут смањивања шире базе стваралаштва у уметности и култури уопште чије ће нежељене последице тек пристићи.

Или – други пример. У много различитих тешкоћа о којима се радије и чешће расправља, постоје и неке прикривене извесним објективитетима, привидном природношћу итд. у које се не дира. Цео систем као да је нешто више окренут мушком саставу ученика. Више је струка и занимања за тај састав што је, донекле, и историјски условљено. На подручју региона Краљево и нарочито у Краљеву, дечаци – ученици, лакше се уклапају у предвиђене параметре просветне политике. За занимања блиска производњи опредељује се све више њих, чак премашујући дату сразмеру за СРС – 70 : 30%. Девојчице су извор поремећаја у том односу. Њихов избор је сужен, а највећа је навала управо на оне струке и занимања у којима ученице желе упис. Како је то немогуће испунити, догађа се да по које одељење ових залута у ливце и струке које нису њихова наклоност, уз далеко мањи број мушкараца који ће се школовати за акушере.

Ови примери су само илустрација постојања извесних граница, неких спавајућих елемената у савременом систему школовања у односу на задатак да се у њему формирају свестрано развијени људи.

Разговор водио
Јован Марковић