

*P. Кулић*

**Проф. др Радивоје Кулић**  
Филозофски факултет, Косовска Митровица  
Учитељски факултет, Лепосавић

## **НЕКЕ ОБРАЗОВНЕ РЕФОРМЕ У ИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ И ТРАНЗИЦИЈА**

***Апстракт:** У овом раду аутор се бави реформским процесима у области образовања у источној Европи у условима убрзане транзиције, који су у функцији како развоја појединца, тако и унапређивања квалитета људског капитала на националном нивоу. Једна од кључних оцена аутора у овом раду је да образовне реформе у источној Европи не теку ни лако, ни безболно, па су стога постигнути резултати у њиховом остваривању у појединим земљама веома различити. Узимајући то у обзир, могло би се закључити да је један број земаља источне Европе у садашњем тренутку на нивоу «реформи модернизације» образовног система (Албанија, Молдавија, Белорусија, Украјина), нешто већи број је на путу структуралних реформи (Руска Федерација, Летонија, Литванија, Румунија), док су за најмањи број земаља у транзицији карактеристичне систематске реформе, сличне онима у развијеним земљама Европе (Чешка Република, Пољска, Мађарска, Словенија).*

**Кључне речи:** реформа образовања, транзиција, образовни систем

Сваки покушај, макар, и фрагментарног осврта на образовне реформе у транзиционим земљама источне Европе подразумева кратак осврт на појам «транзиција», као и извесно појашњење термина «источна Европа», што је у функцији бољег разумевања задатог проблема. С тим у вези, ваља напоменути да се у савременој професионалној литератури често расправља о транзицији, њеној суштини, смислу и циљевима ове нове друштвене делатности.

д'Агостино и сарадници (d'Agostino, 2002), транзицију означавају као прелазак једне социјалистичке економије засноване на колективизму (колективном власништву над средствима за производњу) у капитализам, односно економски систем заснован на приватној својини над средствима за производњу и акумулацији капитала. На слично разумевање транзиције наилазимо и у другим изворима (Švob-Ђокић, 2000) уз напомену да је за европске земље које улазе у процес транзиције битно «да он означава

замјену система и укупну друштвену трансформацију, те да тиме укључује демократизацију. Стога се ту не ради тек о извјесном заостајању у фазама предкапиталистичког и раног капиталистичког развоја, него о напуштању једног алтернативног модела и о различитим претпоставкама развоја» (стр. 19.). Не би ваљало занемарити ни веома критички интониране текстове о транзицији (Hofbauer, 2004.) чији су циљеви од модела привреде принудне модернизације, којом управља држава, на периферно-капиталистички модел били «пре свега осиромашење и исцрпљивање државног сектора и приватизација најуноснијих делова привреде, преоријентација трговине од Исток-Исток, односно Исток-Југ, на трачнице Исток-Запад, као и мобилизација радне снаге ради стварања тржишта рада» (стр. 59.), при чему се често не бирају средства и методе.

У богатијој литератури о проблематици транзиције и њеним циљевима неизбежне су анализе помало контраверзног појма «источна Европа». У том смислу у новијим стручним изворима наилазимо на различите називе за тај део европског континента, као на пример, «централна источна Европа» (Kotasek, 2001.), «централна Европа» (Koucky, 2001.), «средња, источна и југоисточна Европа» (Švob-Đokić, 2000.) и др. што потврђује схватање да није тако лако дефинисати тако «необичну дескрипцију», каква је «источна Европа». Но без обзира на то, у савременој литератури о земљама у транзицији, преовладава становиште да је «источна Европа» превасходно геополитички а много мање географски назив за тај део старог континента.

Нову транзициону архитектуру друштвене реалности у Источној Европи неопходно је, по нашем мишљењу, «обогатити» са неколико интересантних показатеља, од великог значаја за реформу образовања на том простору. Реч је о три индикатора, који прилично одсликавају «истовремени економски и социјални пад једне половине континента» (Hofbauer, 2004, str. 46.) – дубоко опадање у «брuto домаћем производу», инфлацију и велику незапосленост.

Опадање у брутo националном производу је карактеристично за скоро све земље источне Европе после 1989. године. И док су земље на истоку Европе, као на пример, СССР, Мађарска и Пољска сво до 1975. по «брuto домаћем производу» биле на нивоу Шпаније и Португалије, а Бугарска и Румунија се по привредном расту добро држале «у односу на европски југозапад» (Hofbauer, 2004.), постепени процес рекапитализације довео је до његовог осетног снижавања. Ово опадање у «брuto домаћем производу» у Пољској и Мађарској је износило 12%, у Чешкој Републици и Словачкој 14% (1991), да би тек после 1994. дошло до извесног опоравка њихових економија (Koucky, 2001), као и економија Естоније, Словеније,

Литваније и Летоније (Švob-Đokić, 2000). Много више потешкоћа у транзиционим преображајима показивале су економије у Румунији, Бугарској, Албанији и Молдавији (Heuneman, 1998), што је карактеристично и за већину економија на Балкану.

У скоро свим транзиционим земљама инфлација је достигала приличан, или чак веома висок ниво, као на пример у Пољској, где је 1990. године износила 586%, да би 1994. године опала на 30%. Знатно нижа инфлација забележена је 1991. године у Мађарској (35%), док је у Чешкој Републици и Словачкој забележена инфлација од око 60%, која је убрзо опала на око 20% (Према: Koucky, 2001). Високе инфлационе стопе у тим годинама забележене су и у Бугарској (32%), Румунији (200%), као и у републикама некадашње Југославије (Hofbauer, 2004), што је један од битних показатеља макроекономске и макросоцијалне стабилности транзиционих држава у годинама после слома источно-европско-совјетског модела политичке и привредне структуре.

Трећа значајна карактеристика «динамичних и дубоких промена» у транзиционим земљама источне Европе је незапосленост, која је и данас у високим процентима присутна у Србији, где износи 30% (Кулић, Деспотовић, 2005) и Хрватској, од такође 30% (Вујић, 2006), док је стопа незапослености у већини других источноевропских држава изузимајући Румунију и Бугарску, знатно нижа (Према: Koucky, 2001; Hofbauer, 2004). Индикативно је, такође, да у десет земаља-кандидата за приступање ЕУ на посао чека више од шест милиона незапослених (Према: Hofbauer, 2004), што усложњава процес структуралних промена у транзиционим економијама.

Већина савремених аутора (Cerych, 1997, Koucky, 2001, Ненадић, 2005) наглашава да бурне политичке, економске и социјалне промене у источној Европи после 1989. године утичу «на промене у образовању и то тако што га радикално мењају».

Поједини аутори (Cerych, 2001) посебно скрећу пажњу на следеће промене образовања у централној и источној Европи:

- 1) деполитизацију образовања («крај ригидне идеолошке контроле»),
- 2) раскид са државним монополем у образовању (започело је оснивање приватних школа),
- 3) признање права ученицима да изаберу «образовни пут», односно врсту школе,

4) децентрализацију у управљању и администрацији ((Cerych, 2001).

Очигледно је, међутим, да реформски процеси у области образовања у Источној Европи не теку безболно, као ни са подједнаким интензитетом, без обзира на то што се у реформу кренуло са «сличних стартних позиција». Реч је, у ствари о томе, да су транзиционе земље источне Европе бирале своје образовне стратегије у складу са својим специфичним развојним, економским, па и политичким приоритетима, који ће на овом геополитичком простору, због противречне историјске прошлости у знатној мери и у будућности опредељивати образовну политику. Стога многи аутори (Cerych, 1997, Kozma, Polonyi, 2004 и др.) истичу да су плуралистичка демократија, тржишна економија и генерално отварање и либерализација источне Европе најснажнији иницијатор суштинских образовних реформи.

Полазећи од тога, скоро све земље у источној Европи настоје да измене свој образовни систем, уграђујући у њега нова институционална решења или осавремењавајући постојећа. При том се не узимају у обзир само национални приоритети у области образовања, него се образовни систем настоји ускладити са «интернационалним стандардима», односно системима образовања у економски развијеним деловима света, посебно у Европској Унији. У таквим околностима образовне реформе у источној Европи имају широк распон и крећу се од реформе институционалне структуре и курикулума (програма), преко управљања и финансирања образовног система, па све до образовања и статуса наставника. Ове реформе у земљама у транзицији источне Европе разликују се и по обиму и по дубини, па није случајно што их добри познаваоци реформских процеса (Cerych, 1997, Birzea, 1996) деле на четири велике групе:

1) корективне реформе (корекција основних карактеристика «комунистичког васпитања», - политичке индоктринације, прекомерног централизма, «парамилитрног тренинга», политехничког образовања и сл.,

2) реформе модернизације – програма, уџбеника, увођење нових наставних метода и сл.,

3) структуралне реформе, које се односе на дужину студија, развој нових типова институција, односно између различитих врста и нивоа образовања и сл., и

4) систематске реформе, које подразумевају рedefинисање улоге државе, децентрализацију образовања, усаглашавање образовног система са захтевима тржишне економије.

Ваља напоменути да се неке од ових промена, као што се примећује у литератури (Неупеман, 1998), брже и лакше одвијају, као што су на пример, промене у програмима (курикулуму), уџбеницима и педагогији, док су друге области много проблематичније, рационализација броја институција, изградња законске регулативе у области образовања, редистрибуција својине у области образовања, редефинисање локалних финансија и административне контроле.

Стога неки аутори (Birzea, 1996) на основу пажљиве анализе реформских процеса у области образовања у источној Европи налазе значајне разлике међу појединим земљама. Тако се један број земаља источне Европе, још тачније, Албанија, Молдавија, Белорусија и Украјина, може сврстати у групу за коју су карактеристичне «реформе модернизације», што се у доброј мери односи и на већину бивших совјетских република, са напоменом да је један број њих (Руска Федерација) на путу «према структуралним реформама». С друге стране, Летонија и Литванија већ спроводе структуралне реформе, посебно настојећи да разреше три суштинска проблема: осавремењавање законодавства, побољшање управљања у образовању, развој људских ресурса (укључујући образовање и усавршавање наставника) (Kozma, Polonyi, 2004).

За разлику од Летоније и Литваније, као и Румуније, која је на нивоу «структуралних реформи» у области образовања (Birzea, 1996) неке транзиционе земље у источној Европи већ су на путу систематских реформи сличних онима у Шпанији или Великој Британији, што се нарочито односи на Чешку Републику, Пољску, Мађарску и Словенију, па и једну од балтичких република – Естонију.

У анализама реформских процеса у области образовања у транзиционим земљама источне Европе преовладава оцена да ниједна од њих није «у потпуности реструктурирала образовни систем» (Cerych, 1996). Међутим, одређени позитивни резултати су, несумњиво, постигнути, нарочито када је реч о реформи појединих сегмената система, укључујући и средње образовање. У ствари, структуралне реформе у источној Европи односиле су се у доброј мери на развој нових образовних институција на нивоу средњег образовања, како би се «централизовано и ригидно контролисани систем образовања» модернизовао на основи како друштвених, тако и индивидуалних потреба. Стога се осмишљавају нови модели професионалног образовања, дужег, садашњијег и квалитетнијег у већини земаља источне Европе (видети: Schmidt, 2001; Aberšek, 2004; Savova, 1996 i др.), како би се, између осталог, превазишла дугогодишња, врло општа подела на гимназије, средње професионалне и занатске школе и

допринело «адекватној припреми људских ресурса» за технолошки и сваки други развој. Међу новим типовима професионалних школа ваља посебно поменути «свеобухватно-професионалне» школе у Мађарској, односно «интегрисане школе» у Чешкој Републици (Koucky, 1996) за које се опредељује све више ученика.

Истовремено, савремени аутори (Cerych, 1997; Heuneman, 1998; Roberts, 2000 и др.) истичу да је развој приватних школа једна од најважнијих институционалних промена у системима образовања у земљама источне Европе, уз напомену да тај процес још увек заостаје за стварним потребама транзиционих економија. Три су основна разлога за такву оцену положаја приватног школства у транзиционим земљама источне Европе:

1) Без обзира на брз развој приватних школа, број ученика у овим институцијама је још увек мали, тако да се тек у непосредној будућности може очекивати њихова експанзија,

2) Приватне школе не би ваљало схватити само као последицу демонополизације и либерализације система, него нарочито као потенцијални катализатор образовног система у целини, и

3) Приватне школе у већини земаља источне Европе најчешће се оснивају без стварног увида у дугорочне образовне потребе транзиционих економија, па је стога у будућности неопходно избећи замку комерцијализације и истински интегрисати ову институционалну иновацију у образовни систем у целини.

Не би се, међутим, могло закључити да промене у програмима и уџбеницима у свим земљама централне и источне Европе теку без потешкоћа. Тако L. Koluh-Vestin (Westin-Kolouh, 2004) на основу анализе програма и карактеристичних уџбеника у Федерацији БиХ (историја и босански језик) од 5-8 разреда основне школе закључује да они нису у функцији развијања демократских вредности и људских права, него, чак деци дају «негативан модел ових вредности». Два става аутора сублимирају (скоро) њену веома суптилну анализу програма и уџбеника у Федерацији БиХ: очигледне су две контрадикторне димензије у програмима и уџбеницима: 1) потиру се интернационална и национално-етничка оријентација, 2) супротстављају се модерна и традиционална оријентација.

С друге стране, Иво Шлаус и сарадници (Šlaus, 2004) у опширној анализи образовања у транзицији у Хрватској критички анализирају стање у погледу модернизације наставе (много различитих предмета у средњем образовању, нагласак на пасивној репродукцији знања (али, не и на

примени), опао је квалитет уџбеника у којима је много дефиниција које треба запамтити, али и много података и сл.

На сличне проблеме указују и аутори који се баве образовним реформама у Румунији (Birzea, 1996). У том смислу инсистира се на реформи наставних програма у свим предметима и на свим нивоима образовања, као и увођењу алтернативних уџбеника у наставу.

У расправама о утицају транзиције на образовне реформе у централној и источној Европи искуство Русије је скоро незаобилазно, не само као велике земље, него и као земље која је имала огроман економско-политички и културни утицај у већини земаља централне и источне Европе. То се, у доброј мери односило и на системе образовања, који су често и без уважавања националних и регионалних специфичности «копирали» совјетски систем образовања.

После распада СССР, у Русији је 1992. године донет Закон о образовању, који према неким ауторима (Birzea, 1996) представља најбољи законски документ о образовању у земљама у транзицији.

Овај Закон унео је неке новине у руски систем образовања, иако су многа институционална решења из старог (совјетског) система задржана. Нови Закон о образовању (допуњен 1996) посебно афирмише следеће ставове и вредности: 1) хуманистички карактер образовања са приоритетом на општељудским вредностима, животу и здрављу човека, слободном развоју личности и др., 2) јединство федералног и регионалног образовања (заштита националних култура), 4) светски карактер образовања, 5) слободу и плурализам у образовању, 6) демократизацију управљања у образовању, односно аутономност образовних установа (Krivšenko, 2005.).

Кад је реч о институционалним решењима у руском систему образовања, највише је измена, као и у другим земљама у транзицији на нивоу средњег образовања. Три су установе посебно карактеристичне – гимназија као општеобразовна школа, лицеј на бази вишег профилног наставног завода (за ученике после завршеног осмог разреда) који омогућава ранији избор професије и општеобразовна школа са продубљеним изучавањем појединих предмета (где су често наставници са високих школа и инстраживачких института). (Smirnov, 2000; Natuncev, 2002.)

За разлику од других земаља у транзицији, у Русији су се, чини се, мање бавили средњим професионалним образовањем, јер је тај део образовања у систему и раније доста добро функционисао.

Значајне промене наступиле су у сфери управљања образовањем. Централизован систем образовања је промењен, па се може говорити о

три нивоа управљања: федералном, који подразумева органе управљања образовањем општедруштвеног значаја, регионалном који се односи на субјекте Руске Федерације (Министарство образовања Чувашије, Депарتمان за образовање града Москве и друге) и локалне (рејонски и градски органи управљања).

Могло би се закључити да се федерални органи баве «питањима стратешког карактера» (Smirnov, 2000), док се регионални и локални органи баве образовним програмима у области образовања.

Кад је реч о образовним програмима, у њима се садржана тзв. федерална компонента, односно 70% садржаја програма, док други део програма (30%) изражава регионалну и локалну компоненету. Интересантно је, такође, да се у Русији у последње време воде расправе о односу обавезаних и изборних предмета у наставном програму. Иако се у начелу подржава увођење знатног броја изборних предмета, напомиње се да није добро да у САД 35% ученика не изучава музику, 32% хемију, док је у Француској другачије, јер обавезни предмети заузимају и до 90% наставног времена (Pidkasistij, 1998).

## ЗАКЉУЧАК

Скоро све земље истичне Европе прошле су у последњих неколико година кроз процес бурних политичких, економских и социјалних промена. Ради се, у ствари о томе, да транзиција од тоталитарног друштва према друштву парламентарне демократије није текла ни брзо, ни лако, односно да су транзициони порцеси оставили дубок траг на многе области друштвеног живота, укључујући и образовање. У таквим околностима неизбежно се наметнула потреба «ревитализације» система образовања у складу са квалитативно другачијим потребама отвореног друштва и тржишне економије. То, другачије речено, значи да су транзиционе земље источне Европе у протеклом периоду приступиле разради стратегије развоја новог система васпитања и образовања у условима транзиције. При том су у том процесу постигнути различити резултати, што је у доброј мери зависило и од интензитета и дубине политичких и економских преображаја појединих земаља у транзицији. С обзиром на то, мали је број земаља у источној Европи за који су карактеристичне систематске реформе система образовања, које су окосница реформских процеса у економски најразвијенијим деловима западне Европе. Стога би се могло закључити да је у садашњим условима само неколико транзиционих земаља источне Европе – Чешка Република, Пољска, Мађарска и Словенија остварују значајне резултате на путу таквих реформи, којима је у основи обликовање



јединствене европске образовне политике. Све друге земље источне Европе налазе се између «реформе модернизације», односно реформе наставних програма, уџбеника, наставних метода и поступака и структуралних реформи, које су сложеније, јер подразумевају развој нових, понекад квалитативно другачијих образовних институција, односе између различитих нивоа и врста образовања и сл. што прате многе потешкоће.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Aberšek, B. (2004): *Vocational education system in Slovenia between the past and the future*, International Journal of Educational Development 24.
2. Birzea, C. (19936): *Educational Reform and Power Struggles in Romania*, European Journal of Education, Vol. 31, NO. 1.
3. Вујић, В. (2004): *Образовање одраслих у транзицији*, у: *Образовање одраслих – кључ за XXI стољеће*, Хрватско андрагошко друштво, Загреб.
4. d'Agostino, S., Deubel, Ph., Montoussé, M., Renouard, G. (2002): *Dictionnaire de Sciences économiques et sociales*. Rosny: Bréal editions.
5. Kotasek, J. (1996): *Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
6. Koucky, J. (1996): *Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
7. Kozma, P., Polony, T. (2004): *Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison*, International Journal of Educational Development 24.
8. Krivšenko, P. (2005): *Pedagogika*, Moskva, Prospekt.
9. Lihačev, B. (2000): *Pedagogika*, Moskva, «Jurait».
10. Ненадић, М. (2005): *Социолошки и културолошки аспекти реформе система васпитања и образовања*, у: *Реформа школског система у условима транзиције*. Нови Сад: Тампограф.
11. Pidkasičij, P. (red.) (1998): *Pedagogika*, Moskva, Pedagogičesko občestvo Rosii.
12. 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.
13. Savova, J. (1996): *The Bulgarian Experience of Reform*, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
14. Slastenin, A. (2003): *Obščaja pedagogika*, Moskva, Vlados.
15. Smirnov, S. (2000): *Pedagogika*, Moskva, Academia.
16. Schmidt, C. (2001): *VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia*, European Journal of Education, Vol. 36, No. 1.
17. Hatuncev, Ju. (2002): *Profilnaja i obščeeobrazovatel'naja škola*. Moskva, Mir obrazovanija – Obrazovanie v mire, No. 1.

18. Heyneman, S. (1998): *The transition from party/state to open democracy: The role of education*, Int. J. Educational Development, Vol. 18, No. 1.
19. Hofbauer, H. (2003): *Proširenje EU na Istok*, Beograd, «Filip Višnjić».
20. Cerich, L. (1997): *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1)*, European Journal of Education, Vol. 32, No. 1.
21. Швоб-Ђокић, Н. (2000): *Транзиција и нове европске државе*, Барбат, Загреб.
22. Šlaus, I. et al. (2004): *Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia*, International Journal of Educational Development 24.
23. Westin-Kolouh, L. (2004): *Education and democracy in Bosnia and Herzegovina*, International Journal of Educational Development 24.

**Radivoje Kulić, PhD**

Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica  
Faculty of Teacher Training, Leposavić

**SOME EDUCATION REFORMS  
IN EASTERN EUROPE AND THE TRANSITION**

**Abstract:** *The paper examines the effects of reform processes in the Eastern European system of higher education, within the general context of economic and social transition. The analysis highlights that the education reforms are not easy or smooth which is why their results differ from country to country. Having said this, we conclude that a number of Eastern European countries has undertaken the reforms on the modernization of education systems as their first step to further system reforming (Albania, Moldova, Belarus, Ukraine), a few more is on the way to implement structural reforms (Russia, Lithuania, Latvia, Romania), whereas there is only small evidence of systematic education reforms, similar to those of the developed countries. (Czech Republic, Poland, Hungary, Slovenia).*

**Key words:** Education reform, transition, education system