

**Dr Nataša VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ**  
Filozofski fakultet  
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXV, 3, 2010. UDK: 37.014.3(485), 371(485), 37:929 Hjusen T.
--

---

## TORSTEN HJUSEN – ARHITEKTA OBRAZOVANJA ZASNOVANOG NA NAUČNOM ISTRAŽIVANJU<sup>1</sup>

---

**Rezime:** *Profesor Torsten Hjusen (1916-2009) bio je jedan od najpoznatijih pedagoga druge polovine dvadesetog veka. Bavio se gotovo svim značajnijim pitanjima savremenog obrazovanja. Objavio je četrdeset knjiga i veliki broj članaka, bio je prvi predsednik Internacionalnog društva za evaluaciju obrazovnih postignuća (IEA) i osnivač i prvi predsednik Međunarodne akademije obrazovanja (IAE).*

*U ovom članku analizovan je Hjusenov doprinos istraživanju problema jedinstvene škole na nacionalnom i internacionalnom nivou, zatim njegov rad na utemeljenju kros-nacionalnih studija evaluacije školskih sistema i na preispitivanju odnosa pedagoških istraživanja i politike obrazovanja.*

**Ključne reči:** *Torsten Hjusen (1916-2009), jedinstvena škola, pedagoška istraživanja, politika obrazovanja.*

Život je kratak, veština duga, prilika prolazna, pokušaj varljiv, odluka teška, ali treba obrazovati sve, raspravlja Komenski Hipokratova ograničenja za dostizanje vrhunca u obrazovanju. Mogu li se i kako »obrazovati svi« u savremenim društvenim uslovima – to je središnja tema u delu Torstena Hjusena.

Život je kratak i kada traje celo jedno stoleće. Profesor Torsten Hjusen preminuo je 2. jula 2009. godine u Stokholmu. Bio je, kako je naglasila IEA u saopšte-

---

<sup>1</sup> Članak je rezultat rada na projektu *Promene u osnovnoškolskom obrazovanju – problemi, ciljevi, strategije* (br. 149055, Učiteljski fakultet u Beogradu) koji je podržan od Ministarstva nauke Republike Srbije (2006–2010).

---

nju o njegovoj smrti, najpoznatije ime u svetu obrazovanja. Još za života nazivan je »najvećim arhitektom školskih reformi«<sup>2</sup> i povodom smrti ponovo se govorilo o Hjusenu kao o »arhitekti savremenog obrazovanja«. Ranije je bilo i drugačijih tonova. U *Crnoj knjizi* (Black papers) o obrazovanju američke desnice 1964. godine označen je kao »demonški kralj švedske školske reforme i ekstremno naivna osoba«. »Ovo drugo svakako jesam«, odgovarao je Hjusen.<sup>3</sup>

Torsten Hjusen bio je prvi predsedavajući Internacionalnog društva za evaluaciju obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA<sup>4</sup>) od 1962. do 1978. godine i njen doživotni počasni predsednik; osnivač i prvi predsednik Međunarodne akademije obrazovanja (International Academy of Education – IAE) od 1986. do 1993. godine; član Švedske kraljevske akademije nauka, inostrani član Američke akademije nauka i umetnosti, kao i akademija nauka Poljske i Finske. Inostrani član Nacionalne akademije obrazovanja SAD postao je 1967. godine, a Ruske akademije obrazovanja 1990. godine. Bio je počasni član brojnih nacionalnih pedagoških društava i *doctor honoris causa* više univerziteta. Među prvim je dobitnicima najvećeg međunarodnog priznanja u oblasti obrazovanja – Medalje Komenskog, nakon ustanovljenja ove nagrade na 400. godišnjicu rođenja J. A. Komenskog 1992. godine.

Sve ove akademske počasti ne treba da prekriju ono bitno – jednu izuzetnu intelektualnu biografiju zasnovanu na neobuzdanoj radoznalosti i neumornoj radljivosti, retkoj kombinaciji poštenja i diplomatske umešnosti i finoj sposobnosti za nenametljivu samopromociju i autoironiju. Hjusen je autor četrdeset knjiga, uključujući i autobiografiju *Neizlečivi istraživač – memoari profesora* (1982). Bavio se gotovo svim značajnim pitanjima obrazovanja, od funkcionisanja školstva u savremenom društvu, do uloge univerziteta; tvorac je koncepcije *povratnog obrazovanja* koja je u obrazovanju odraslih jedno vreme konkurisala francuskom modelu »permanentnog obrazovanja«. Bez osvrta na Hjusenovo delo teško je shvatiti evoluciju ideja koje i danas dominiraju u debati o obrazovanju, poput kritike rane selekcije i isticanja prednosti skandinavskog sistema obrazovanja<sup>5</sup> ili interpretirati rezultate PISA i drugih komparativnih istraživanja uspešnosti školstva (Haahr et al. 2005; Vujisić-Živković, 2006).

U ovom članku opredelili smo se za analizu Hjusenovog rada na empirijskoj verifikaciji koncepcije jedinstvene škole na nacionalnom i međunarodnom nivou i njegovih shvatanja o odnosu pedagoških istraživanja i politike obrazovanja. Držimo da se u ovim temama najbolje odražava suštinski doprinos Torstena Hjusena savremenoj pedagogiji. Započecemo kraćim prikazom bitnih momenata iz Hjusenove biografije, zasnovane na radovima njegovog bliskog saradnika T. Nevila Poustletvejta.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> Rust, D. V. (1981): The School in Question, Torsten Husén – Review, *Comparative Education Review*, Vol. 25, No. 1, p. 116.

<sup>3</sup> Husén, T. (1983): The International Context of Educational Research, *Oxford Review of Education*, Vol. 9, No. 1, p. 26.

<sup>4</sup> Danas ova organizacija sprovodi poznate evaluacije različitih oblasti obrazovanja: TIMSS (matematika i prirodne nauke), PIRLS (pismenost), ICILS (kompjuterska i informatička pismenost) i ICCS (građansko vaspitanje).

<sup>5</sup> Polemiku na tu temu u Hrvatskoj videti u: Pastuović, 2005.

<sup>6</sup> T. Nevil Poustletvejt (T. Neville Postlethwait, 1933-2009), bio je jedan od najbližih Hjusenovih saradnika, prvo kao izvršni direktor IEA, potom i njen predsednik, na kraju i kao izvršni direktor Međunarodne akademije obrazovanja. Sa Hjusenom je bio i korednik *Internacionalne enciklopedije obrazovanja*. Predavao je komparativnu pedagogiju u Hamburgu.

---

## Osnovni biobibliografski podaci

Torsten Hjusen rođen je 1. marta 1916. godine u Lundu. Majka mu je bila telegrafistkinja, otac upravnik pilane. U šestoj godini upisao je osnovnu školu, potom gimnaziju (prirodno-matematički smer). Počeo je da uči strane jezike, prvo nemački, zatim engleski i finski. Godine 1935. nakon odsluženja vojnog roka upisao je Univerzitet u Lundu. Studirao je najpre matematiku, pa se prebacio na književnost i istoriju i konačno, na psihologiju i pedagogiju. T. Nevil Poustletvejt naglašava da je Hjusen već na studijama razvio četiri pravila ponašanja: prvo, svakoga dana treba napisati makar po jedan red, drugo – »ništa nije nemoguće«, što se pre svega odnosilo na savladavanje birokratskih prepreka, treće – treba se snažno koncentrisati na pojedinačne zadatke i četvrto, mnogo je čitao. Poustletvejt svedoči o tome kako se Hjusen pridržavao ovih pravila i u kasnijem životnom dobu: prilikom predsedavanja celodnevnom internacionalnim naučnim konferencijama odvajao je vreme između 18,30 i 19 h da zabeleži ideje za naučne radove koji nisu imali nikakve veze sa temom aktuelnog skupa.<sup>7</sup>

Prvi Hjusenov rad (1940) odnosio se na uticaj francuske psihijatrije na Strindbergovu kliničku psihologiju. Već 1941. godine objavio je jednu knjigu i deset članaka iz oblasti vojne psihologije kojom se bavio tokom rada u Vojnoj kancelariji u Stokholmu. Godine 1938. učestvovao je u istraživanju koje je imalo za cilj da se sagleda odnos između intelektualnog razvoja definisanog preko skorova na testovima inteligencije, školskog uspeha učenika, procena učitelja i socioekonomskog statusa učenika. Istraživanjem su bili obuhvaćeni svi desetogodišnjaci u gradu Malmeu. Bio je to početak longitudinalnog istraživanja poznatog kao *Malme studija*.

Tokom 1938/39. godine T. Hjusen je pohađao letnje kurseve na Univerzitetu u Marburgu (Nemačka), gde je upoznao buduću suprugu Ingrid. Upisuje poslediplomske studije na Katedri za psihologiju i pedagogiju Univerziteta u Lundu kojom je rukovodio profesor Jon Landkvist. Odbranio je magistarski rad *Ejdetska slika, njeno poreklo i fenomenologija*, a 1944. godine i doktorsku tezu koja je objavljena pod naslovom *Adolescencija*. Teza se odnosila na psihologiju međusobnih uticaja mladih između 16. i 20. godine i bila je zasnovana na analizi odgovora 1000 regruta.

Hjusen je intelektualno formiran na tradiciji Vuntove psihologije i neopozitivizma Bečkog kruga. U njegovom pedagoškom obrazovanju najznačajniju ulogu imala je eksperimentalna pedagogija Ernsta Mojmana. Tokom tridesetih godina upoznao se i sa delom Komenskog o kome je držao predavanja budućim srednjoškolskim nastavnicima (Husen, 2003).

Nakon odbrane doktorata Hjusen se definitivno preselio u Stokholm i nastavio da radi kao vojni psiholog. Sa Gustom Ekmanom bavio se razvijanjem tehnika ispitivanja u funkciji selekcije i specijalizacije u vojsci. U ovom periodu objavljivao je radove o strahu od rata, o problemima prilagođavanja vojnika i o stavovima regruta. Razvio je i standardizovao test inteligencije za odrasle. Rad u vojsci omogućio mu je da 1948. godine testira sve mladiće nekadašnje desetogodišnjake iz Malmea. Rezultati ovog istraživanja objavljeni su 1950. godine u knjizi *Prediktivna vrednost testova inteligencije*. Ovo istraživanje uputilo ga je na bavljenje pitanjima reforme obrazovanja u

---

<sup>7</sup> Postlethwaite, T. N. (2000): Torsten Husén (1916- ). In *Thinkers on Education*, International Bureau of Education, Paris: UNESCO, p. 2.

---

Švedskoj. *Malme studiju* Hjusen je nastavio tokom šezdesetih godina i rezultate je objavio u knjizi *Talenat, mogućnosti i karijera* (1969).<sup>8</sup>

Rad u vojsci Hjusen je iskoristio i za psihološko istraživanje blizanaca. Uzorak ovog istraživanja činili su blizanci regruti u periodu 1948-1952. godina. Upoređivane su njihove sposobnosti, fizički razvoj, rukopis i školsko postignuće. U to vreme ovo je bila jedna od najvećih studija u kojoj je ispitivan uticaj sredinskih uslova na individualni razvoj.

Torsten Hjusen je pokazivao sve veće interesovanje za pedagoška pitanja. U tom periodu smatralo se da je nedovoljno da profesor pedagogije bude specijalizovan samo u oblasti razvojne psihologije, morao je da pokaže da je kompetentan i u istoriji pedagogije. Hjusen priprema tri knjige iz oblasti istorije obrazovanja u Švedskoj, o pionirskom radu dva pedagoga, Fridtjuva i Andresa Berga (zalagao se za obavezno školovanje i reformu nastave čitanja). Godine 1950. Hjusen je objavio još jednu knjigu u kojoj je predstavio empirijsko istraživanje iz oblasti psihologije čitanja.

Profesor na Katedri za pedagogiju i pedagošku psihologiju Univerziteta u Stokholmu Hjusen postaje 1953. godine. Okuplja tim mladih saradnika i gradi novo univerzitetsko odeljenje za obrazovanje pedagoga, današnji *Pedagogiska institutionen*. Kada je 1956. godine započeo rad Visoke škole za obrazovanje nastavnika u Stokholmu, Hjusen na njoj drži predavanja iz primenjenih pedagoških istraživanja.

Istraživanja T. Hjusena i njegovih saradnika tokom reforme švedske osnovne škole stekla su veliku međunarodnu reputaciju i on počinje da se bavi pitanjima komparativne evaluacije školskih sistema i odnosom pedagoških istraživanja i politike obrazovanja. Bio je to potpuno novi pristup u tadašnjoj pedagogiji. Hjusenov rad privukao je veliku pažnju na prvom kongresu komparativnih pedagoga u Amsterdamu 1961. godine, a podstakao je i OECD da iste godine u Švedskoj organizuje konferenciju na temu *Sposobnosti i prilike za obrazovanje*. Godine 1962. Hjusen je postao predsednik IEA, bio je konsultant mnogih međunarodnih organizacija, Instituta za obrazovanje UNESCO u Hamburgu, kasnije i Instituta za planiranje obrazovanja (IEP) u Parizu, OECD-a i drugih. Kada je laburistički ministar obrazovanja u Velikoj Britaniji, Entoni Kroslend, sredinom šezdesetih, želeo da uvede jedinstveni školski sistem u svojoj zemlji angažovao je Hjusena kao savetnika. U isto vreme B. Blum kao predsednik Američke asocijacije za pedagoška istraživanja (AERA) konsultuje Hjusena o pitanju korišćenja rezultata naučnih istraživanja u kreiranju politike obrazovanja u SAD, temi koja je tada predstavljala novost u Americi. Angažovan je i u Nemačkoj oko istraživanja školskog kurikuluma na Maks Plank Institutu za istraživanje obrazovanja. Godine 1959. Hjusen je bio gostujući profesor na Univerzitetu u Čikagu, a 1965/66. i 1973/74. godine na Stenford univerzitetu. Ovi univerziteti su u vreme Hjusenovog gostovanja bili u središtu pažnje pedagoške naučne javnosti, u Čikagu su razvijali sociologiju obrazovanja u sklopu poznate Čikaške sociološke škole, kao i komparativnu pedagogiju, dok je na Stenfordu najveća pažnja poklanjana unapređenju bihejvioralnih nauka.

Godine 1964. sa Gunar Boaltom objavio je knjigu *Sociologija škole* u kojoj razmatra odnos obrazovanja i drugih aspekata švedskog društva. Sa istim koautorom 1967. godine objavljuje knjigu *Pedagoška istraživanja i promene u obrazovanju – slučaj Švedske*. Sa Morisom Koganom 1984. godine pripremio je zbornik *Pedagoška*

---

<sup>8</sup> Husén, T. (1968): Talent, Opportunity, and Career: A Twenty-Six-Year Follow-up, *The School Review*, Vol. 76, No. 2, pp. 190-209.

---

*istraživanja i politika obrazovanja: u kakvom su odnosu?* Švedski parlament 1971. godine odobrio je osnivanje Katedre za internacionalnu pedagogiju koju je Hjusen razvio u današnji Institut za internacionalnu pedagogiju Univerziteta u Stokholmu.

Knjigu pod naslovom *The Learning Society* (Društvo koje uči) objavio je 1974. godine i u njoj se bavio širokim spektrom tema, od unapređivanja nastave i učenja, preko uloge istraživanja u razvoju obrazovanja do ekonomije i futurologije obrazovanja. U ovoj knjizi razvio je koncepciju *povratnog obrazovanja*. Frazu »društvo koje uči« pozajmio je iz pionirskog rada Roberta Hačinsa (1968). Zamerano mu je da se u ovoj knjizi najmanje bavio koncepcijom »društva koje uči« koja je već u to vreme oštro kritikovana. Ovoj temi vratio se 1986. godine u knjizi *The Learning Society – revisited*.

Tokom rasprave o krizi obrazovanja, posebno srednjoškolskog obrazovanja, Hjusen je za Institut u Aspenu pripremio poseban izveštaj na ovu temu koji je prezentovan naučnicima iz Evrope i SAD na seminarima održanim 1976. i 1978. godine. Izveštaj je objavljen kao posebna knjiga *Preispitivanje škole: komparativno istraživanje škole i njene budućnosti u zapadnim društvima* (1979). U knjizi se, nasuprot popularnim zalaganjima za deskolarizaciju, ističe potreba da se prevlada institucionalna izolacija škole i da se škola otvori prema društvu i svetu rada. Sa druge strane, u visokokompetitivnoj klimi koju nameće savremeno društvo, školi je teško da razvija atmosferu saradnje i solidarnosti, ali ona mora da se otvori za pitanja individualnog samorazvoja i rada u manjim grupama. Hjusen predviđa da će krajem XX veka školovanje biti manje formalno, da će se prevladati uska specijalizacija obrazovanja i da će se razviti sistem celoživotnog obrazovanja.

Osamdesetih godina Hjusen i Poustletvejt uređuju dvanaestotomnu *Internacionalnu enciklopediju obrazovanja*. Dopunjeno izdanje štampano je devedesetih godina. Godine 1990. za Akademiju Evrope Hjusen sa saradnicima piše izveštaj o stanju i perspektivama evropskog školstva. U toku svog profesorskog rada bio je mentor pri izradi trideset osam disertacija.

### **Hjusenova istraživanja i školska reforma u Švedskoj**

»Vi u Švedskoj obrazovanje shvatate mnogo ozbiljno«, često su govorili Hjusenu, misleći na specifičnost švedske školske reforme iz pedesetih godina, odnosno na njenu zasnovanost na rezultatima empirijskih istraživanja.<sup>9</sup> Koji su to bili uslovi - koji su omogućili uspešnu reformu obrazovanja u Švedskoj? Hjusen je izdvojio sledeće faktore: Švedska nije učestvovala u Drugom svetskom ratu, više decenija imala je političku stabilnost sa dominacijom socijaldemokratske stranke čiji je program bila država blagostanja, imali su stalan rast standarda, obrazovanje je imalo status nacionalnog prioriteta (ministar obrazovanja je postao predsednik vlade), nije bilo privatnih škola. Postojalo je planiranje reforme na nacionalnom nivou preko Školske komisije koju su činili političari upućeni u pitanja obrazovanja i pedagozi. Hjusen je često isticao još jedan faktor – u maloj zemlji od osam miliona stanovnika svi koji su se bavili obrazovanjem međusobno su se poznavali, imali su razvijenu komunikaciju.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Husén, T. (1965): Educational Change in Sweden, *Comparative Education*, Vol. 1, No. 3, p. 189.

<sup>10</sup> Husén, T. (1989): The Swedish School Reform – Exemplary Both Ways, *Comparative Education*, Vol. 25, No. 3, p. 346.

---

Do pedesetih godina švedski školski sistem bio je odraz tradicionalnog, evropskog dualnog modela. Postojala je sedmogodišnja ili osmogodišnja obavezna osnovna škola, a posle četvrtog razreda učenici su mogli da upišu nižu gimnaziju. Tridesetih godina nižu gimnaziju u Švedskoj upisivalo je 10% mladih, a pedesetih godina do 40%. Političari koji su vodili reformu obrazovanja imali su veliko poverenje u rezultate naučnih istraživanja. Želeli su da im naučnici odgovore na pitanje u kom uzrastu je moguća diferencijacija na teorijske, »knjiške«, akademski orijentisane i na praktično usmerene učenike. Prvo istraživanje povereno je profesoru Univerziteta u Geteborgu Jonu Elem Grenu koji je svoju studiju nazvao *Struktura sposobnosti i zrelosti švedskih učenika*. Godine 1946. objavio je monografiju *Škola i psihologija* u kojoj je dao rezultate istraživanja učenika od 7. do 16. godine. Nalazi nisu išli u prilog razlikovanju akademski talentovanih i praktično orijentisanih učenika. Sam Hjusen objavio je 1948. godine knjigu o odnosu između sposobnosti i socijalnog porekla, zanimanja roditelja, dužine školovanja i školskog uspeha. Godine 1950. objavio je još jednu knjigu o odnosu između rezultata na testovima inteligencije na uzrastu 10. i 20. godine u cilju sagledavanja uticaja školovanja na razvoj sposobnosti. Bio je to nastavak *Malme studije*. Oba Hjusenova istraživanja pokazala su da u sistemu sa jakom selekcijom u obrazovanju mnogo talentovane dece ne razvije svoje sposobnosti. Sa iskrenom demokratizacijom obrazovnog sistema možda bi bilo moguće iskoristiti ovu *rezervu talenata* za dobrobit i pojedinca i društva. Nijedna od ove dve Hjusenove studije nije mogla da potvrdi široko rasprostranjenu predrasudu da postoje dve vrste relativno nezavisnih sposobnosti (akademska i praktična) i da se one mogu dijagnostikovati na uzrastu od 10-12. godine života. U daljim istraživanjima Hjusen je pratio socijalne posledice diferencijacije učenika na »knjiške« i »praktične«. Pokazalo se da što je ranija diferencijacija to su prisutnije predrasude socijalnog porekla i viša klasa je bila zastupljenija u visokim nivoima obrazovanja. Do tada tema odnosa između socijalnog statusa roditelja i školskog uspeha dece nije bila u fokusu pedagoške javnosti. Švedski socijaldemokrati bila su spremni da ove ideje realizuju i parlament je odlučio da se pilotira jedinstvena osnovna škola. Gradsko veće Stokholma 1955. godine odlučilo je da učestvuje u pilot programu i grad je podeljen na dva dela – južni deo imao je jedinstvenu osnovnu školu, dok je u severnom delu grada zadržana niža gimnazija, odnosno selekcija učenika posle IV razreda osnovne škole. »Ličili su na Berlin«, piše Hjusen, »neko je na granici dva dela grada istakao natpis *Sada napuštate slobodni školski sektor*«. Bila je to svetski poznata *Stokholmska studija* i njeni rezultati ukazivali su na to da su inteligentniji učenici bolje napredovali u selektivnom sistemu na ranom uzrastu, ali da od 15. godine to više nije imalo uticaj, dok su oni manjih sposobnosti više napredovali u jedinstvenoj osnovnoj školi.<sup>11</sup>

I drugi istraživači bavili su se odnosom socijalnog porekla i školskog postignuća. Kjell Hernkvist je pratio učenike od IV razreda do njihove 20. godine života i došao do podatka da se učenici iz nižeg socijalnog sloja »gube« iz školskog sistema. Guner Boalt pratio je razvoj socijalno nepriviligovanih u Stokholmu od njihove 10. do 20. godine života, a Jonas Oring pratio je problem ponavljanja razreda i odustajanja od školovanja i odnos ovih pojava i socijalnog porekla učenika. Empirijska evidencija govorila je u prilog stvaranja jedinstvene osnovne škole, ali je za nju trebalo napraviti program. Torstenu Hjusenu je povereno da vodi tim za istraživanje

---

<sup>11</sup> Husén, T. (1965): A Case Study of Policy-oriented research: the Swedish School Reforms, *The School Review*, No. 3, p. 206-225.

---

kurikuluma. Istraživanje je obuhvatalo upitnik o potrebnim znanjima i kompetencijama koje je radio Hjusenov student Urban Dahlof. Druga dva njegova studenta, Nils Erik Svenson i Sikstin Marklund, radili su studije koje su postale poznate na međunarodnom planu. Svenson je upoređivao postignuće učenika u opšteobrazovnim školama i školama sa ranom selekcijom u Stokholmu, a Marklund je istraživao postignuće učenika s obzirom na veličinu i homogenost razreda.

Hjusen je postavio pet ciljeva istraživanja kurikuluma: 1) da se formulišu zahtevi koje moderno društvo stavlja pred pojedince kao građane i pripadnike nekog zanimanja u pogledu poznavanja sadržaja pojedinih nastavnih predmeta; 2) da se sagleda kako se predaju predmeti u školi; 3) da se sagledaju postignuća učenika; 4) da se sagleda šta od naučenog odrasli pamte i 5) da se prikupe procene odraslih o korisnosti nastavnih predmeta. Faktički su prikupljeni podaci o dužini trajanja i metodama učenja nastavnih predmeta, o postignuću učenika i potrebama odraslih za znanjima i veštinama iz tih predmeta (švedski jezik, matematika, fizika, hemija i građansko vaspitanje).<sup>12</sup> Najpre su istraživači pažljivo analizovali program i udžbenike i prikupili podatke o stavovima nastavnika prema programu. Učestvovalo je 8000 nastavnika iz gimnazija i pozivnih srednjih škola koji su pitani o tome koje su teme po njihovom mišljenju ključne za opšte obrazovanje. Upitnik je bio toliko obiman da je jednom nastavniku trebalo pet sati da odgovori na pitanja. Ipak je 85% nastavnika popunilo upitnik. Potom su anketirani zaposleni stariji od 16 godina koji su završili osnovnu školu o tome kako procenjuju važnost određenih oblasti koje su bile deo osnovnoškolskog programa. Na kraju su anketirali 1586 zaposlenih u 48 firmi o njihovim obrazovnim potrebama.

Glavna debata povodom reforme obrazovanja u Švedskoj vodila se o tome da li je jedinstvena škola efikasnija od selektivne. Ključna reč u savremenom obrazovanju, po Hjusenu, jeste *diferencijacija*. On razlikuje organizacionu od pedagoške diferencijacije. Organizaciona se odnosi na karakter školskog sistema – selektivan ili jedinstven, a pedagoška diferencijacija na mere koje se preduzimaju unutar škole, kao što su grupisanje prema sposobnostima, podela odeljenja u grupe i individualna nastava.<sup>13</sup> U prilog ranoj selekciji govorilo se da najsposobnije treba usmeriti tako da razviju svoj puni potencijal što zahteva posebne škole za njih. Sposobnijim učenicima je dosadno u nestimulativnoj sredini. U heterogenom razredu nastavnik zanemaruje i one sposobnije i one manje sposobne. U interesu je nacije da se intenzivira obrazovanje onih koji imaju velike sposobnosti. Osim toga, duh istraživanja i intelektualna disciplina stižu se samo u akademskom tipu škole. U prilog jedinstvenoj školi govorilo se da rana selekcija može da pogreši, da isključuje decu iz onog tipa obrazovanja koje im možda najviše odgovara. Sa deset godina deca ne znaju kojim poslom bi mogla da se bave i upisuju škole za koje nemaju interesovanja. Jedinstvena škola jača društveno i kulturno jedinstvo, obezbeđuje da deca iz nižih socijalnih slojeva postignu visok stepen obrazovanja čime se smanjuju socijalne razlike.

Pilot eksperiment u Stokholmu odvijao se na sledeći način. Sva deca su u IV razredu dobila ekstenzivnu bateriju testova. Testirane su inteligencija, znanje i stavovi učenika o budućem školovanju. Prikupljeni su podaci o njihovom socijalnom poreklu.

---

<sup>12</sup> Husén, T. and Dahllöf, U. (1965): An Empirical Approach to the Problem of Curriculum Content, *International Review of Education*, Vol. 11, No. 1, p. 53.

<sup>13</sup> Husén, T. and Svensson, N. E. (1960): Pedagogic Milieu and Development of Intellectual Skills, *The School Review*, Vol. 68, No. 1, p. 39-40.

---

Komparativnom selekcijom na osnovu ocena učenici su razdvojeni u posebne škole. Ovaj plan je omogućio da se istraži uticaj škole na najsposobnije učenike i da se uporede rezultati onih učenika koji su išli u jedinstvenu školu sa postignućem učenika koji su išli u nižu gimnaziju. Testiranje je realizovano u V i VI razredu i potom nakon devet godina. Istraživači su bili zainteresovani za uticaj različitih vrsta homogenizacije učenika na postignuće u čitanju, pisanju i računu (»tri R«) i na intelektualni razvoj. Praćeno je 2755 učenika koji su po socijalnom poreklu bili podeljeni na one visokog, srednjeg i niskog statusa. Zatim su učenici homogenizovani u tri grupe (*pedagoška miljea*). U jednoj grupi bili su najsposobniji (»+selekt milje«), u drugoj grupi su bili učenici različitih sposobnosti, izuzev najsposobnijih, dok su u trećoj grupi učenici slučajno raspoređeni prema sposobnostima.<sup>14</sup> U ovoj studiji deca iz dve više klase pokazala su intelektualni napredak i u jedinstvenoj osnovnoj školi i u nižoj gimnaziji (a sva tri miljea su na njih imala jednak uticaj), dok je deci iz porodica niskog socijalnog statusa najviše odgovarao »+selekt milje«. Nije potvrđen stav da talentovane učenike treba odmah prebaciti u posebne razrede (škole).

Sva ova istraživanja uticala su na to da se Zakonom o obrazovanju iz 1962. godine u Švedskoj uvede jedinstvena devetogodišnja osnovna škola i započne istraživanje i reforma srednjoškolskog programa. Ipak, otpori reformi obrazovanja bili su izraženi i u Švedskoj. Samo tri fakulteta su se izjasnila za jedinstvenu školu. Nastavnici, naviknuti da predaju odabranoj grupi mladih iz srednje i više klase, suočili se sa nastavom u odeljenju koje su činili učenici različitog socijalnog porekla, sposobnosti i motivacije. Trebalo ih je pripremiti za individualizovani tip nastave i u tu svrhu je formirana Visoka škola za obrazovanje nastavnika na kojoj se insistiralo na vezi između obuke i istraživanja. U osvrtnu na dvadesetpetogodišnjicu Zakona o obrazovanju 1989. godine Hjusen je mogao da primeti da je pored svih problema švedskog školstva, od kojih je najviše isticao rastuću birokratizaciju, postignut značajan uspeh: dok je pedesetih godina većina mladih napuštala školu na uzrastu od 14 godina, osamdesetih su se svi školovali do 18. godine, a postignuće učenika je bilo na visokom nivou.<sup>15</sup>

Istraživanja švedskog školskog sistema imala su veliku internacionalnu reputaciju i uvela su Hjusena u područje komparativne pedagogije.

### **Kros-nacionalna evaluacija obrazovnih sistema**

Ideja o evaluaciji različitih nacionalnih obrazovnih sistema javila se krajem pedesetih godina na sastancima koji su se održavali u Institutu za obrazovanje UNESCO-a u Hamburgu. Bilo je to u vreme nakon lansiranja Sputnjika, kada je na Zapadu, a naročito u SAD, porasla briga za kvalitet obrazovanja, posebno u prirodnim naukama. Javljali su se brojni kritičari koji su ukazivali na to da u školama nedostaju standardi postignuća i intelektualna strogost, a tehnološki napredak u SSSR-u objašnjavao je superiornim obrazovnim sistemom. Osim toga, prelazak sa selektivnog, dualnog, na jedinstveni školski sistem nametao je temu efikasnosti različitih modela obrazovanja. Godine 1957. u Institutu za obrazovanje u Hamburgu održan je sastanak posvećen problemima evaluacije obrazovanja. U Evropi je ovo polje bilo potpuno nerazvijeno, dok je u SAD, nakon pionirskog rada Ralfa Tajlera, evaluacija već bila u

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 41-42.

<sup>15</sup> Husén, T. (1989): The Swedish School Reform – Exemplary Both Ways, *Comparative Education*, Vol. 25, No. 3, p. 345-355.



---

fokusu interesovanja. Na sledećem sastanku, 1958. godine, formulisana je ideja o istraživanju intelektualnog razvoja dece u različitim školskim sistemima. Uočeno je da ne postoje validni internacionalni standardi postignuća učenika u ključnim nastavnim predmetima. Odlučeno je da se preduzme kros-nacionalno istraživanje sa ciljem da se utvrdi kako škola doprinosi oblikovanju kognitivnog razvoja dece u različitim zemljama. Na naredna dva sastanka, tokom 1959. godine, razmatrani su problemi razvijanja instrumenata koji bi imali internacionalnu validnost. Istraživači su se opredelili da iskoriste iskustvo testiranja znanja u Velikoj Britaniji i servej tehnika široko rasprostranjenih u SAD. Hjusen navodi da su postojali problemi u određivanju reprezentativnog uzorka, nije bilo dovoljno vremena za razvijanje testova i korišćeni su oni zadaci koji su ranije upotrebljavani u Engleskoj i SAD. Sačinjen je test kojim se merilo razumevanje pročitano, znanje iz oblasti aritmetike, prirodnih nauka i geografije, a postojali su i neki ajtemi za merenje neverbalnih sposobnosti. Ovim pilot istraživanjem bilo je obuhvaćeno deset zemalja, sprovedeno je 1959. godine. Statističku obradu podataka izvršio je Torndajk na Kolumbija univerzitetu.

Nakon ovog istraživanja formirana je IAE u kojoj je Hjusen bio predsedavajući. U okviru IEA održavani su redovni sastanci sa predstavnicima svih zemalja koje su učestvovala u kros-nacionalnoj studiji. Zahvaljujući Bendžaminu Blumu, predstavniku SAD, obezbeđena je američka donacija, a UNESCO je bio pokrovitelj istraživanja. Uočeno je da je potreban internacionalni konzorcijum istraživača ili istraživačkih institucija, da bi se obezbedio neophodan stepen autonomije istraživanja. Neki nacionalni istraživački centri bili su privatne fondacije za istraživanje obrazovanja, kao što je Nacionalna fondacija za pedagoška istraživanja (NFER) u Engleskoj. Druge su se nalazile u sklopu privatnih ili državnih univerziteta, dok su neki istraživački centri radili u okviru ministarstva obrazovanja. Osim problema u koordinaciji i sinhronizaciji i finansiranju istraživanja, postojali su specifični politički problemi za čije je rešavanje bila potrebna diplomatska umešnost. Hjusen navodi da je bio suočen sa pitanjima ministarstava različitih zemalja o tome da li CIA može da iskoristi rezultate istraživanja. Nakon istraživanja jedan ministar je tražio da se izostave podaci o njegovoj zemlji jer je bio nezadovoljan nivoom postignuća. Uz sve teškoće 1961. godine odlučeno je da se preduzme *Internacionalno istraživanje postignuća u matematici* koja je izabrana zato što je jezik matematike univerzalan, programi slični u različitim zemljama, a razvijanje standardizovanih testova jednostavnije nego za neke druge predmete. Primaran motiv ovog istraživanja, bar za Hjusena, bio je da se dođe do empirijskih dokaza o tome da li tek uveden jedinstveni školskim sistem u evropskim zemljama ima negativan efekat na obrazovna postignuća u odnosu na tradicionalni, selektivni sistem. Pojedinačna pitanja matematičkog obrazovanja bila su od sekundarnog značaja. Matematičari su kasnije ukazivali na neadekvatnu zastupljenost pojedinih tema u testu znanja s obzirom na njihovu složenost. Hjusen priznaje da su bili nepažljivi pri sastavljanju testova znanja – zadatke su uglavnom birali Britanci (koji su u tome imali najviše iskustva), a trebalo je da u razvijanju testova učestvuju predstavnici svih zemalja. Drugi problem bio je taj što je samo nekoliko zemalja imalo iskustva u stvaranju slučajnog reprezentativnog uzorka škola i učenika za potrebe tako velikog internacionalnog istraživanja. Osim toga, trebalo je razvijati kompetencije istraživača u pojedinim zemljama. Korišćena tehnologija bila je potpuno nova za sve: kartice sa odgovorima očitavala je posebna mašina i snimala na magnetnu traku. U *Internacionalnom istraživanju postignuća u matematici* učestvovalo je 12 zemalja:

---

Australija, Belgija, Engleska, Finska, Francuska, Izrael, Japan, Nemačka, Holandija, Švedska, Škotska i SAD. Ispitivano je 133.000 učenika, 13.500 nastavnika i 5450 učenika. Statistička obrada podataka rađena je na Univerzitetu u Čikagu. Rezultati su objavljeni, u Hjusenovoj redakciji, 1967. godine u dva toma.

Postignuće učenika u matematici testirano je na uzrastu trinaestogodišnjaka, zbog toga što je u tom dobu najveći broj mladih bio uključen u formalno obrazovanje, a drugu grupu su činili oni koji su bili u završnoj godini srednje škole. Pored toga, posebno su praćeni oni koji su slušali i oni koji nisu slušali matematiku u završnim razredima srednje škole. U ovom istraživanju testovi znanja odnosili su se na: a) znanje činjenica, b) tehnike i veštine, c) translaciju podataka u simbole i sheme, d) razumevanje i e) inventivnost. Upitnici o stavovima učenika obuhvatali su: 1) stavove prema matematici kao procesu – da li matematiku shvataju kao nešto što je »dato za sva vremena«, kao zakon, ili kao nešto što se razvija i menja, 2) poteškoće u učenju matematike, 3) stavovi o položaju matematike u društvu, u smislu vrednosti koja joj se pridaje, 4) stavovi prema školi i učenju, odnosno zadovoljstvo školom, 5) stavovi prema čoveku i okolini – ispitivano je da li učenici zastupaju stav da čovek ima kontrolu nad svojim okruženjem ili je bespomoćan, odnosno da li može da kontroliše svoju sudbinu. Posebnim upitnikom za učenike praćene su njihove godine, pol, razred, koliko dugo su slušali matematiku u školi, zanimanje i obrazovanje roditelja, učenici su pitani koje predmete najviše vole, a koje najmanje i da li imaju vannastavne matematičke aktivnosti. Upitnikom za nastavnike dobijeni su podaci o njihovom obrazovanju, godinama radnog staža, stručnom usavršavanju i stepenu autonomije u radu. Na nacionalnom nivou sakupljeni su podaci o broju učenika na različitim nivoima školskog sistema, o obaveznom obrazovanju, o procesu selekcije, kao i podaci koji govore o industrijskom i tehnološkom razvoju i o društvenom životu u zemlji, na primer, podaci o položaju žena u društvu.<sup>16</sup>

Glavni nalazi bili su sledeći: 1) Godine polaska u školu ne utiču bitno na postignuće učenika; 2) Po mišljenu nastavnika najbolji način da se poveća postignuće jeste da se smanji broj učenika u odeljenju. Međutim, rezultati istraživanja pokazali su da na mlađem uzrastu što je veći broj učenika u odeljenju to je veće postignuće učenika, a da na starijem uzrastu postoji obrnut trend; 3) Veličina škole kao faktor postignuća uticala je na različite načine – na mlađim uzrastima što je veća škola to su viša postignuća učenika, a na starijim uzrastima obrnuto. Takođe, u sistemima sa jedinstvenom školom što je veća škola veće je postignuće učenika, a u selektivnim sistemima obrnuto; 4) Najvažniji rezultat istraživanja bio je da u sistemima sa ranom selekcijom učenici uzrasta od 13 godina pokazuju veće postignuće u odnosu na vršnjake iz jedinstvenih škola, ali na uzrastu od 19-20. godina ta razlika između njih prestaje; 5) Korelacija između stavova i postignuća učenika bila je niska – postojala je niska, mada pozitivna korelacija između stavova učenika o značaju matematike u društvu i njihovog postignuća. Uglavnom su nađene negativne korelacije, što je interpretirano kao rezultat pritiska na učenike da postignu što bolji uspeh u matematici; 6) Pokazalo se da što nastavnici imaju viši stepen obrazovanja, to učenici imaju veće postignuće; 7) Nastavnici svoju autonomiju vide u mogućnosti izbora programa, udžbenika, nastavnih metoda i u ocenjivanju učenika. Dobijeni su protivurečni podaci

---

<sup>16</sup> Husen, T. and Postlethwaite, T. N. (1971): International Association for the Evaluation of Educational achievement (IEA): The Mathematic Study, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 2, No. 2, p. 73-79.

---

o odnosu između stepena autonomije nastavnika i obrazovnog postignuća učenika; 8) Pokazalo se da postoji pozitivna korelacija između dužine vremena koje učenici utroše na izradu domaćih zadataka uopšte, ne samo iz matematike, i postignuća u matematici. Naravno, ukoliko učenici imaju više vannastavnih aktivnosti iz matematike imali su i veće postignuće; 9) U nekim zemljama pokazalo se da postoji pozitivna korelacija između života u gradu i postignuća učenika u matematici, a u drugim zemljama ova korelacija nije nađena; 10) Razlike u postignućima dečaka i devojčica nađene su isključivo na nacionalnom nivou. Tako su devojčice iz pojedinih zemalja koje su bile inferiorne u odnosu na dečake iz svoje zemlje, bile superorne u odnosu na dečake iz drugih zemalja; 11) Obrazovanje roditelja, naročito oca, korelira sa postignućem učenika na mlađem uzrastu, a na starijim uzrastima prisutan je nizak stepen korelacije; 12) Učenici su opisivali svoju školu na skali »stara – nova škola« – opis mlađih učenika odgovarao je »staroj školi«, dok su stariji učenici školu opisivali kao modernu.<sup>17</sup>

Velik problem bio je taj što su rezultati ovoga istraživanja u javnosti doživljeni kao »kognitivna olimpijada«. Hjusen i njegovi saradnici pokušavali su da nivo postignuća učenika objasne različitim programima i strukturom školskog sistema. To se najviše odnosilo na postignuće učenika u SAD i Švedskoj koje je na nivou trinaestogodišnjaka bilo najniže.

Hjusen je kasnije teorijski i metodološki pristup u *Internacionalnom istraživanju postignuća u matematici* nazivao relativno primitivnim. Najveći problem bio je da se odredi značaj pojedinih varijabli za postignuće učenika. Za sledeću veliku evaluaciju obrazovnih sistema koja je nazvana *Studija šest predmeta* razvijen je grandiozni teorijski koncept. Dok su se u istraživanju postignuća u matematici ograničili na primenu kvantitativne metode u komparativno-pedagoškom istraživanju, što je bila prekretna tačka u razvoju metodologije ovih istraživanja, sada su se naučnici iz IEA usmerili na globalnije ciljeve. Najpre su želeli da razviju mere kompetencija učenika u ključnim nastavnim predmetima koje bi imale internacionalni karakter. Dalje, želeli su da mere input sredstava za obrazovanje, kompetencija nastavnika, nastavna sredstva, vreme i metode nastave i najzad, hteli su da istraže vezu između ovih inputa i outputa, odnosno stavova i postignuća učenika. Napravili su listu inputa koja se odnosila na školsku strukturu, nastavne metode, resurse obrazovanja i socioekonomsko poreklo učenika. U *Studiji šest predmeta* praćeni su sledeći outputi: 1) kognitivni ishodi nastave, mereni standardizovanim testovima postignuća i 2) afektivni ishodi kao što su stavovi učenika prema školovanju u načelu i prema posebnim nastavnim predmetima. Shvatili su da moraju da naprave dobar model odnosa inputa i outputa i tokom 1966. i 1967. godine održavali su sastanke na kojima su pokušavali da formulišu hipoteze o odnosu ključnih varijabli, njihovoj operacionalizaciji i merenju. Došli su do izuzetno obimne liste pitanja i, kako piše Hjusen, »herojski zadatak« da suze upitnik dobili su B. Blum, R. Volf i T. N. Poustletvejt. Od 1966. do 1969. godine konstruisani su instrumenti, a od 1970. do 1973. godine prikupljeni su i analizovani dobijeni podaci. *Studijom šest predmeta*, osim matematike, obuhvaćene su prirodne nauke, pismenost i razumevanje pročitnog, engleski i francuski jezik kao strani jezici i građansko vaspitanje. Testirano je 258.000 učenika, anketirano 50.000 nastavnika u ukupno 9700 škola. Učenici su testirani u 11. godini zbog toga što je to doba u kome u svim zemljama postoji razredna

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 79-83.

---

nastava, zatim u 15. godini, kao i učenici završne godine srednjeg obrazovanja. U istraživanju su učestvovala sledeće zemlje: Australija, Belgija – Valonija i Flandrija, Zapadna Nemačka, Finska, Francuska, Mađarska, Izrael, Italija, Japan, Holandija, Novi Zeland, Škotska, Švedska i SAD, a od nerazvijenih zemalja Čile, Indija, Iran i Tajland. Angažovano je oko 300 istraživača, testiranje je sprovedeno na 14 jezika. Statističku obradu podataka vršili su Kolumbija univerzitet i Univerzitet u Stokholmu.<sup>18</sup> Prikupljeni su podaci o 2000 varijabli. Prva tri toma izveštaja o *Studiji šest predmeta* objavljena su pod Hjusenovim uredništvom 1973. godine, a sledeća tri toma do 1976. godine.

Ključni nalaz istraživanja bio je da se postignuće u prirodnim naukama i razumevanju pročitnog dramatično razlikuju između razvijenih i nerazvijenih zemalja. Hjusen se zalagao za obazrivu interpretaciju ovog nalaza. Obično se govori da se sistem testiranja zasniva na iskustvu učenja koje dominira u razvijenim zemljama i da učenici u nerazvijenim zemljama nisu dobro pripremljeni za testiranje. Međutim, svaki zadatak i svako pitanje pažljivo su odabrani i najpre testirani – nastavnici su u svim zemljama na isti način procenili težinu pitanja tako što su na četvorostepenoj skali procene odgovarali na pitanje da li su učenici na njihovim časovima imali mogućnost da nauče temu koja je testirana. Izgleda da je glavni faktor razlike u postignuću učenika socioekonomske prirode. U doba ovog istraživanja u razvijenim zemljama BDP po glavi stanovnika kretao se između 1400 i 4300 \$, dok je u nerazvijenim zemljama iznosio 90 do 270 \$. Razlike između razvijenih i nerazvijenih zemalja u postignuću učenika mogu se objasniti pre svega uticajem socioekonomskih varijabli, a u znatno manjem stepenu uticajem varijabli vezanih za školski sistem. Ovo se pokazalo i na uzrastu od 11 godina i na uzrastu od 15 godina. Porodično poreklo bilo je odličan prediktor postignuća u prirodnim naukama u nerazvijenim zemljama (zanimanje i obrazovanje oca i majke, broj članova porodice, broj knjiga koje u kući poseduju, da li koriste rečnik). Međutim, postignuće učenika na testovima razumevanja pročitnog u nerazvijenim zemljama bilo je nisko i na uzrastu od 11 i na uzrastu od 15 godina. Zbog toga se pretpostavljalo da su ovi učenici imali problem da razumeju pitanja u testovima iz prirodnih nauka.

Jedan od problema nerazvijenih zemalja bio je u tome što je mali procenat učenika bio uključen u redovni školski sistem, a osim toga, postojalo je i veliko osipanje. U ovim zemljama školu su najviše pohađala deca iz porodica višeg socijalnog statusa. To je bilo naročito karakteristično za Iran, a manje izraženo u Čileu. Sa druge strane, postignuće učenika na završnoj godini srednje škole u nerazvijenim zemljama, bilo je na ili ispod nivoa prosečnog postignuća učenika u razvijenim zemljama. Tako da se pokazalo da bez obzira na to što su srednje škole u nerazvijenim zemljama pohađali uglavnom učenici višeg socioekonomskog statusa, njihov napredak tokom školovanja nije bio veliki.

Izveštaju o *Studiji šest predmeta* prigovarano je da mu nedostaje fokusirana analitička perspektiva i jedinstvena analitička strategija. Hjusen je prihvatao ovaj prigovor i objašnjavao je da su zbog obilja podataka i vremenskog ograničenja rezultati istraživanja shematski analizovani. Izostala je sveobuhvatna analiza, odnosno nisu iskorišćeni svi podaci koje je istraživanje nudilo. Drugi nedostatak Hjusen je video u

---

<sup>18</sup> Ibid., 408. Videti i u: Husén, T. (1973): *Implications of IEA Findings for the Philosophy of Comprehensive Education*. Paper Presented at the Conference on Educational Achievement, Harvard Univ. Cambridge, November.

---

tome što su zanemarili istorijske, kulturne i ekonomske uslove u kojima deluje formalni školski sistem, a o kojima mora da se vodi računa u komparativnom istraživanju.<sup>19</sup>

Torsten Hjusen posebno se bavio metodološkim nedostacima istraživanja: s obzirom da je i IEA želela da sagleda na koji način škola utiče na razvoj dece u različitim nacionalnim sistemima obrazovanja, najracionalnija istraživačka strategija bila bi da se prate učenici na različitim nivoima školskog sistema tokom najmanje jedne godine i mere ostvareni rezultati jednog nastavnika tokom tog perioda. Nedostatak informacija o statusu učenika pre nego što je počeo da ih poučava jedan određen nastavnik onemogućava da se dođe do validnih zaključaka o tome koliko je nastava tokom godine doprinela kompetencijama učenika. Istraživanja IEA obezbeđivala su samo informacije o učenicima nakon školovanja i to rezultate koje je postiglo više nastavnika. Hjusen naglašava da nedostatak podataka o znanju učenika pre nego što se krene sa testiranjem onemogućava da se dođe do zaključaka o značaju uticaja pojedinačnih varijabli. To bi bilo moguće postići samo pomoću longitudinalnog pristupa. Visokosofisticirane metode multivarijantne statističke analize ne mogu da zamene longitudinalni pristup, ističe Hjusen: »Bili smo orijentisani na to da prikupimo što više podataka, o što većem broju škola i učenika, nikada nismo razmišljali o alternativnoj strategiji – da izaberemo nekoliko škola i razreda i sprovedemo intenzivno kvalitativno posmatranje«. <sup>20</sup> Bila je to cena koja je plaćena pozitivističkoj paradigmi koju su istraživači IEA prihvatili. Dobitak je bio u tome što je obimnost istraživanja obezbeđivala visok nivo generalizacije, a norme i instrumenti razvijeni na internacionalnom nivou mogli su kasnije da se koriste u pojedinačnim zemljama. Ipak, podvlači Hjusen, »postoje važna pitanja u komparativnim istraživanjima školskih sistema na koja se ne može odgovoriti tehnikama testiranja i anketiranja, već samo intenzivnim istraživanjem nekoliko odeljenja«.

Interpretaciju rezultata istraživanja IEA Hjusen je stavio u kontekst sagledavanja prednosti jedinstvene škole u odnosu na selektivni sistem. »Smatrali smo«, piše on, »da je svet jedna velika pedagoška laboratorija u kojoj se isprobavaju različite školske strukture«. <sup>21</sup> Osnovna ideja bila je da se dovedu u vezu socijalne, ekonomske i pedagoške karakteristike obrazovnih sistema i njihovih rezultata izraženih u postignuću i formiranim stavovima učenika. IEA projekat smišljen je da bi se istražio odnos između obrazovanja i socijalnih i ekonomskih faktora, jer školski sistem ne postoji u socioekonomskom vakuumu. Promena sa elitističkog na jedinstveni školski sistem posledica je rapidne potrebe za visokoobrazovanom radnom snagom koju ne može da zadovolji sistem zasnovan na socijalnoj i intelektualnoj selekciji. Osim toga, sile koje stoje u osnovi promene od selektivne ka jedinstvenoj školi jesu i: 1) povećanje standarda života u zapadnim društvima i poboljšanje javnog blagostanja u smislu samorealizacije i povećanja individualnih potreba za obrazovanjem i 2) demokratizacija, naročito srednjeg i visokog obrazovanja, u cilju pružanja jednakih šansi

---

<sup>19</sup> Husén, T. (1975): *International Evaluation of Educational Systems and Its Role of Building Research Competence in Less-Developed Countries*. Paris: UNESCO.

<sup>20</sup> Husén, T. (1979): An International Research Venture in Retrospect: The IEA Surveys *Comparative Education Review*, Vol. 23, No. 3, p. 382.

<sup>21</sup> Husén, T. (1974): Introduction to the Reviews of Three Studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), *American Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 4, p. 408.

---

onima iz nižih društvenih slojeva. Ove sile su u konfliktu sa školskom organizacijom i programom napravljenim za ekonomiju koja je statična i za društvo koje ima elitističku socijalnu strukturu. Klasično kapitalističko društvo daje sliku piramide na čijem dnu je većina poluobučениh manuelnih radnika sa skromnim formalnim obrazovanjem, a u sredini su oni sa »belim okovratnicima«, sudski činovnici, trgovci, nadzornici u industriji, medicinske sestre itd. Oni su imali nekoliko razreda srednje škole koja nije bila tog karaktera da bi mogli da upišu univerzitet. Na vrhu piramide bio je mali procenat onih koji su završili gimnaziju i univerzitet. U postindustrijskom društvu socijalna struktura nalikuje na jaje: na dnu je smanjen broj manuelnih radnika, u sredini je ogroman broj onih kojima je potrebno prošireno formalno i profesionalno obrazovanje koje bi trajalo do 16. ili 18. godine, a na vrhu raste broj visokoobrazovanih. Ovakva promena društvene strukture dovodila je do zahteva da se reforma školskog sistema zasnuje na adekvatnim empirijskim istraživanjima. Osnovno pitanje koje se postavljalo bilo je da li jedinstveni školski sistem omogućava najsposobnijima da razviju kompetencije do onog nivoa koji im obezbeđuje selektivni sistem. Naime, kada je uvedena jedinstvena škola u Švedskoj kritičari su govorili da su sniženi standardi obrazovanja. U Evropi je postojalo rasprostranjeno uverenje da Amerikanci »love« evropske talente koji su se razvili zahvaljujući elitnim gimnazijama. U SAD koja je imala svoj model jedinstvene škole takođe su bile učestale kritike zbog navodnog snižavanja standarda obrazovanja. Prateći polemiku na ove teme u Švedskoj, Hjusen je primetio da deset godina nikome nije palo na pamet da nije moguće porediti jedinstveni i selektivni školski sistem samo na osnovu produkta, odnosno kvaliteta znanja pojedinačnog učenika. Sistem se mora vrednovati na osnovu cene koja se plaća za kvalitet tog produkta. Mora se razmišljati o produktivnosti obrazovnog sistema i pitati koliko je učenika uspeo da ga završi.<sup>22</sup>

Šezdesetih i početkom sedamdesetih godina XX veka postojala je velika razlika u broju učenika koji je završavao srednju školu: 60 do 70% mladih u SAD, 50% u Japanu i 10 – 20% u većini evropskih zemalja. To je bila cena koja je plaćena za visoke standarde gimnazijskog obrazovanja. Tome treba dodati da mnogi talentovani učenici iz nepriviligovanih porodica nisu imali prilike da ostvare svoje potencijale. Postavljalo se pitanje da li u jedinstvenom sistemu, kakav je postojao u SAD, može da se obrazuje elita koja bi u pogledu obima i kvaliteta znanja bila jednaka sa onom koju stvara selektivni evropski sistem. Postignuće učenika u SAD u matematici i prirodnim naukama bilo je ispod postignuća drugih razvijenih zemalja. U prirodnim naukama prosečno postignuće učenika bilo je najviše na Novom Zelandu (30.8 poena), a najniže u SAD (14.2 poena). Ovi podaci teško su primljeni u SAD jer je obrazovanje u prirodnim naukama u eri nakon Sputnjika imalo status nacionalnog prioriteta. Međutim, na Novom Zelandu 13% ukupne populacije mladih završavalo je srednju školu, dok je u SAD dve trećine mladih bilo uključeno u sekundarno obrazovanje. Ukoliko se uporedi 10% najboljih učenika u SAD i na Novom Zelandu njihovo postignuće je ujednačeno na visokom nivou. Dakle, jedinstveni model školovanja može da produkuje elitne studente. Sa druge strane, upadljiva su dva zaključka *Studije šest predmeta*: 1) što je selekcija na ranijem uzrastu to je veći uticaj porodičnog porekla na uspešnost učenika i 2) što je veći procenat učenika uključen u srednje obrazovanje to u većem stepenu raste postignuće učenika. »Najrazumnije objašnjenje ovih nalaza«, tvrdi

---

<sup>22</sup> Husén, T. (1973): The Standard of the Elite: Some Findings from the IEA International Survey in Mathematics and Science, *Acta Sociologica*, Vol. 16, No. 4, p. 312.

---

Hjusen, »jeste da jedinstven sistem obezbeđuje širi obim mogućnosti i bolje uslove za razvoj talenata. Selektivnost obezbeđuje visok kvalitet po cenu niskog obima«. <sup>23</sup> Zbog toga je mislio da, uz sve teškoće koje postoje u upoređivanju različitih tipova obrazovnih sistema, može da se kaže da je američki sistem jedinstvene škole efikasniji u smislu brige za ljudski kapital (talenat). Američki model predstavlja materijalizaciju sna o jednakim šansama i u njemu se obrazovanje vidi kao sredstvo socijalne mobilnosti. Naročito je poklanjana pažnja srednjoj školi kao instrumentu socijalizacije imigranata u američko društvo. Ipak, istraživanje je pokazalo da je u SAD prisutan znatan uticaj socijalnog porekla na postignuće učenika. I u Sovjetskom Savezu koji je imao svoj model jedinstvenog školskog sistema zasnovan na ideji da su razlike u školskim postignućima na Zapadu posledica socijalne nejednakosti karakteristične za kapitalističko društvo, pokazalo se sredinom šezdesetih godina da na univerzitetima dominiraju deca iz privilegovanih slojeva društva. Hjusen ukazuje na protivurečnu ulogu koja se pripisuje školi – od nje se u isto vreme traži da bude instrument za ostvarivanje socijalne pravde i sredstvo društvene diferencijacije. <sup>24</sup> Zbog toga je ukazivao na sve veći značaj koji dobija rad na usaglašavanju standarda obrazovanja. Sa ovim je u vezi pitanje efekata testiranja na učenike. Većina nastavnika misli da putem testa najbolje mogu da prate napredovanje učenika i da ih motivišu za učenje. Hjusen uočava tendenciju da meritokratski model menja karakter obrazovanja. Orijentacija ka karijeri i pragmatičan stav dobili su prevlast nad konceptom učenja u cilju ličnog samorazvoja. Temi standardizacije i efekata testiranja na obrazovanje Hjusen se docnije često vraćao. <sup>25</sup> A u naše vreme ona je dobila još veći značaj sa razvojem koncepcije »na standardima zasnovanog obrazovanja«.

Torsten Hjusen izdvojio je sledeće opšte zaključke kros-nacionalne evaluacije obrazovnih sistema koju je provodio: 1) Formirana je ideja o tome da je neophodno da se ustanove internacionalni indikatori ishoda obrazovanja, što je kasnije pomoglo u kreiranju moderne obrazovne politike; 2) Učinjen je napor da se definišu indikatori produktivnosti školskog sistema. Pre IEA istraživanja komparacija nacionalnih sistema obrazovanja svodila se na njihovu deskripciju i podatke o broju učenika koji su upisivali i završavali pojedine nivoe obrazovanja. Taj model nije bio dovoljan za procenu kvaliteta obrazovnog sistema i 3) Stečeno je ogromno iskustvo o strategijama i tehnikama prikupljanja podataka, proceduri formiranja slučajnog uzorka, obuci istraživača. <sup>26</sup>

### **Pedagogija i politika obrazovanja**

Torsten Hjusen je u brojnim radovima preispitivao odnos između razvoja pedagogije, njenog odnosa prema ideologiji, politici obrazovanja, kao i prema internacionalizaciji pedagoškog znanja. U njegovo vreme desile su se dramatične promene u ovoj oblasti. O tome dovoljno svedoči podatak da je u vreme Hjusenovih studija u Švedskoj bilo samo četiri profesora pedagogije i pedagoške psihologije, od kojih su

---

<sup>23</sup> Ibid., p. 321.

<sup>24</sup> Husén, T. (1975): *Social influences on Educational Attainment. Research Perspectives on Educational Equality*. Paris: OECD.

<sup>25</sup> Husén, T. and Tuijnman, A. (1991): *The Contribution of Formal Schooling to the Increase in Intellectual Capital*, *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 7, pp. 17-25

<sup>26</sup> Husén, T. (1975): *Multi-National Evaluation of School Systems*. Paris: UNESCO, p. 20-21.

---

trojica formirani u tradiciji Vunta i Mojmana, a jedan je bio »diltajevac«. Jedini istraživači bili su docenti. Sedamdesetih godina u Švedskoj je bilo dvadeset profesora pedagogije i veliki broj istraživača.

Promene u teorijskoj orijentaciji u pedagogiji, po Hjusenu, bile su: 1) pomeranje prema kros-disciplinarnom pristupu, što se reflektovalo u stvaranju novih disciplina – komparativne pedagogije i ekonomije obrazovanja i širem razumevanju procesa i strukture obrazovanja; 2) širenje teorijske perspektive sa nivoa učionice ka »ekologiji obrazovanja«, od odeljenja ka društvu u celini i razvijanje svesti o tome da se obrazovanje ne dešava u socioekonomskom vakuumu i 3) pomeranje od kvantitativnog prema kvalitativnom i holističkom pristupu. Ovim promenama Hjusen je pristupao komparativno, poredeći situaciju u SAD, Velikoj Britaniji, Nemačkoj i Švedskoj. Ukoliko isključimo konstitutivne, filozofske teorije obrazovanja, ne postoje sveobuhvatne teorije obrazovanja koje bi poslužile kao okvir za empirijsko istraživanje, smatrao je Hjusen. Zbog toga, po njemu, o pedagogiji ne možemo da govorimo kao o jedinstvenoj disciplini u onom smislu u kome govorimo o fizici ili istoriji: »Pedagogiju definišem operacionalno – ona predstavlja skup teorija i metoda koje istraživači primenjuju u rešavanju problema obrazovanja«. <sup>27</sup> To, međutim, ne umanjuje značaj teorijskog rada u pedagogiji. Skepticizam prema pedagoškim istraživanjima često nastaje zbog odsustva adekvatnog teorijskog okvira. Teorija treba da ima značajniju ulogu u obezbeđivanju konteksta istraživanja, ona treba da bude vodič za plodonosnu interpretaciju, otkrivanje i reformulisanje problema. Teorije obrazovanja dugo su bile predmet filozofske rasprave koje su svoj oslonac nalazile u istoriji pedagogije. Potom se verovalo da psihologija učenja i ljudskog razvoja, zajedno sa istraživanjem individualnih razlika, nudi rešenje za probleme vaspitnih i nastavnih metoda. Krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina nastaje komparativna pedagogija. Hjusen smatra da se o njoj kao naučnoj disciplini može govoriti tek nakon radova C. Arnolda Andersona i Harolda J. Noaha. Lansiranje Sputnjika izazvalo je preokupaciju pitanjem šta obrazovni sistem pruža razvoju nauke i tehnologije i kako se mogu komparativno pratiti učinci školstva. Stvaraju se institucionalni uslovi za razvoj komparativne pedagogije, a istorijsko-filozofski i deskriptivni pristup u proučavanju obrazovnih sistema zamenjuje se empirijskim istraživanjima. Druga značajna disciplina koja nastaje šezdesetih godina jeste ekonomija obrazovanja. Ona se konstituiše oko teorije ljudskog kapitala Teodora Šulca. Njeni pioniri u Evropi bili su Džon Vejzi i Fridrih Eding. Postalo je jasno da veliki deo privrednog rasta ne može da se pripíše klasičnim ekonomskim faktorima, već da i do 50% rasta nastaje zahvaljujući veštinama i kompetencijama radne snage i unapređivanju procesa proizvodnje koje je rezultat naučnog istraživanja. Zbog toga investiranje u obrazovanje ne donosi samo korist pojedincu koji će biti bolje plaćen, već čitavom društvu, jer vodi rastu bruto društvenog proizvoda. Teorija ljudskog kapitala bila je u osnovi planiranja obrazovanja koje počinje da se široko primenjuje na nacionalnom i međunarodnom nivou. Dugo se smatralo da je planiranje obrazovanja element socijalizma i ono je postojalo samo u Sovjetskom Savezu. Šezdesetih godina planiranje obrazovanja postaje sastavni deo obrazovne politike u zapadnim zemljama, a bilo je neophodno i za novooslobođene kolonije. Institut za planiranje obrazovanja (IEP) osnovan je 1963. godine u Parizu. Planiranje obrazovanja zahtevalo je formiranje široke baze podataka i znanja o

---

<sup>27</sup> Husén, T. (1979): General Theories in Education: A Twenty-Five Year Perspective, *International Review of Education*, Vol. 25, No. 2/3, p. 333.



---

obrazovanju što je dodatno uticalo na razvoj pedagoških istraživanja. Pojednostavljeno razumevanje teorije ljudskog kapitala i pre naglašavanje kvantitativnih aspekata u planiranju obrazovanja vremenom je prevazilaženo sofisticiranijim koncepcijama implikacija obrazovanja na ekonomiju.

Druga polovina XX veka period je ekspanzije sociološkog interesovanja za obrazovanje. Počev od Talkota Parsonsa sociolozi počinju da istražuju školu kao instituciju, odnose u odeljenju, uticaj porodice i lokalne zajednice na školsko postignuće. Uvodi se koncepcija socijalizacije da bi se bolje shvatio položaj dece i mladih u porodici i društvu. Istraživanja uticaja socijalnog porekla na obrazovanje pokazala su da porodično poreklo u većem stepenu objašnjava postignuće učenika nego sama škola. Sedamdesetih godina to dovodi do snažne kritike škole kao instrumenta klasne reprodukcije. Ovome su doprineli i radovi istoričara obrazovanja. U knjizi *Školovanje u kapitalističkoj Americi* (1976) Semjuel Boul i Herb Gintis ukazuju na korespodenciju između kapitalizma i sistema obrazovanja. Pridružuje im se Majkl Kac koji sa marksističke pozicije školovanje vidi kao instrument stvaranja disciplinovanih radnika (opširnije u: Vujisić-Živković, 2008). Ovaj »crveni talas« u sociologiji i istoriji obrazovanja, primećuje Hjusen, bio je anatemisan u zapadnom svetu, ali je bitno doprineo dubljem razumevanju obrazovanja i sagledavanju njegovih istorijskih i socioekonomskih determinanti.<sup>28</sup>

Torsten Hjusen visoko je cenio doprinos istoričara pedagogije Lorensa Kremina<sup>29</sup> koji je obrazovanje (vaspitanje) shvatao kao nameran, sistematski, neprekidni napor da se prenesu iskustva i steknu znanja, stavovi, vrednosti i veštine i svako učenje koje nastaje iz tog napora, direktno ili indirektno, namerno ili nenamerno. Kremin je ovu koncepciju »ekologije obrazovanja« razvio u svojim radovima iz istorije vaspitanja u Americi, a savremeni razvoj dodatno je pojačavao njegovu tezu da se obrazovanje ne dešava samo u učionici, već u različitim institucionalnim uslovima i da je obrazovanje doživotan proces. Ovo shvatanje, po Hjusenu, vodilo je stvaranju sveobuhvatnijih teorija obrazovanja.

Teorijsko-metodološke promene u razvoju pedagogije Hjusen opisuje na sledeći način. Pedagogija kao univerzitetska disciplina razvijena je da bi se nastavnicima obezbedila teorijska osnova za rad. U Nemačkoj ona se konstituisala oko filozofije i istorije vaspitanja, a u prvoj polovini XX veka dolazi do rascepa između

---

<sup>28</sup> Ibid., p. 332.

<sup>29</sup> Lorens A. Kremin (Lawrence Arthur Cremin, 1925-1990), američki istoričar i pedagog. Najznačajniji radovi su mu *Transformacija škole: progresivizam u američkom obrazovanju* (1961) i trilogija *Američko vaspitanje*, objavljena od 1970-1988: I tom – *Kolonijalno iskustvo 1680-1782*, II tom – *Nacionalno iskustvo 1783-1876* i III tom – *Metropolitensko iskustvo 1877-1970*. Drugi tom je 1982. godine nagrađen Pulicerovom nagradom za istoriju. Istakao se kritikom naivno optimistične i školocentrične istorije obrazovanja koja je u SAD razvijena na tradiciji Pola Monroa. Takođe, kritikovao je opštu historiografiju zbog zanemarivanja pitanja obrazovanja. Negovao je širok pristup vaspitnoj problematici prateći uticaje različitih činilaca, od religioznih grupa do savremenih elektronskih medija. Sa ideološke strane zamerano mu je da prenebegava klasnu determinisanost obrazovanja, sa teorijsko-metodološke da je proširio predmet istraživanja do gubitka specifičnosti obrazovanja u odnosu na druge fenomene kulturne istorije. U radovima o aktuelnim pitanjima obrazovanja zalagao se očuvanje i unapređivanje sistema javnog školstva. Predavao je istoriju obrazovanja na odeljenju za istoriju i na Nastavničkom koledžu (Teachers College) Kolumbija univerziteta. Bio je direktor Centra za filozofiju i politiku obrazovanja i predsednik koledža, kao i predsednik Spenserove fondacije za unapređivanje pedagoških istraživanja. Jedan je od osnivača Nacionalne akademije obrazovanja i njen drugi predsednik, član Američke akademije nauka i umetnosti. Osnovao je sekciju za istoriju i historiografiju (»F diviziju«) AERA-e.

---

spekulativnih (filozofsko i duhovno-naučno orijentisanih) i empirijskih (eksperimentalno-psihološki orijentisanih) pedagoga. Većina bihevioralno orijentisanih naučnika emigrirala je iz Nemačke tokom tridesetih godina, tako da posle Drugog svetskog rata u Nemačkoj postoje samo pripadnici duhovnonaučne pedagogije. Oni su pružali veliki otpor psihometrijskim i statističkim metodama koje su im prezentovane na seminaru organizovanom od strane Amerikanaca 1952. godine sa ciljem da se prevaziđe izolacija nemačkih pedagoga. Na ovom seminaru učestvovao je i Torsten Hjusen. U Švedskoj pedagogija je predstavljala kombinaciju istorije obrazovanja i razvojne psihologije. Profesori su morali da imaju radove iz oba ova područja i to je važilo i za samog Hjusena. Četrdesetih godina dominantan uticaj na švedske pedagoge prelazi sa Evrope na SAD koje su smatrane Mekom bihevioralnih istraživanja, naročito za one koji su bili zainteresovani za progresivno obrazovanje. Na naučnu produkciju najviše utiču pozitivizam eksperimentalne psihologije i pedagogije i neopozitivizam Bečkog kruga. Strogo se pridržavalo redosleda etapa istraživanja, počevši od definisanja problema, zatim akcentovanja teorije iz koje se izvode hipoteze koje su potom testirane putem eksperimenta ili serveja, u dobroj tradiciji prirodnih nauka. Samo posmatranje smatralo se nedovoljnim da bi se otkrile uzročne veze. Većina istraživanja empirijsko-analitičkog tipa u Nemačkoj su se dugo vremena odvijala izvan univerziteta, uglavnom na Maks Plank Institutu za istraživanje obrazovanja koji je vodio Helmut Beker, po primarnom obrazovanju pravnik, sa kojim je Hjusen intenzivno saradivao. Sedamdesetih godina pod uticajem Habermasa i Frankfurtske škole mlađi nemački pedagozi sve više se okreću hermeneutici i kvalitativnim istraživanjima. Kada su početkom osamdesetih Hjusena konsultovali o nameri da izrade *Enciklopediju nauke o vaspitanju* zasnovanu isključivo na hermeneutičkom pristupu, on se prisetio iskustva sa »diltajevcima« iz tridesetih i pedesetih godina. Slična tendencija postojala je i među mlađim švedskim pedagozima. Pozitivizam je postao »prljava reč«, on je okrivljen kao instrument kapitalističkog sistema opresije i dehumanizacije.<sup>30</sup>

U SAD zatiče se situacija radikalno drugačija od one u zapadnoj Evropi. Debatu o tome da li se može konstituisati posebna nauka o obrazovanju imala je neodređen rezultat. Hjusen ističe knjigu Čarlsa Džada, profesora i dugogodišnjeg upravnika Škole za obrazovanje Univerziteta u Čikagu i Vuntovog doktoranda, *Nauka o obrazovanju*, koji je insistirao na mogućnosti konstituisanja posebne nauke o obrazovanju.<sup>31</sup> Ipak, ono što se u savremenoj američkoj literaturi označava kao »antiedukacionalizam« – stav da posebna nauka o obrazovanju nije moguća, ostavio je trag na akademski status pedagogije. Povratno, primećuje Hjusen, niskom akademskom statusu obrazovanja u SAD doprinosilo je i to što se ovo polje istraživanja razvijalo izvan univerziteta na posebnim koledžima za obrazovanje nastavnika. Sa druge strane, pedagoška istraživanja u SAD bila su snažno podržana od nastavnika jer su predstavljala sredstvo da postignu viši profesionalni status, da postanu specijalisti i upišu poslediplomske studije. U Evropi nastavnici srednjih škola uopšte nisu bili uključeni u pedagoška istraživanja.

Tokom četrdesetih i pedesetih godina XX veka pedagoška istraživanja u SAD kritičari su opisivali kao »ka karijeri orijentisana istraživanja« koja predstavljaju proste

---

<sup>30</sup> Husén, T. (1984): Research and Policymaking in Education: An International Perspective: *Educational Researcher*, Vol. 13, No. 2, p. 7.

<sup>31</sup> Ibid., p. 5.

---

deskripcije trivijalnih problema.<sup>32</sup> Pedesetih godina počinje intenziviranje državne finansijske podrške, da bi nakon lansiranja Sputnjika bio donet *National Defence Education Act* (1958) koji je, iako nastao u atmosferi političke histerije i pod neobičnim nazivom, obezbedio obimna sredstva za istraživanje obrazovanja. Otvaraju se istraživački centri na univerzitetima i regionalni centri za evaluaciju obrazovanja. Ovaj proces pojačava se rastom pokreta za građanska prava, *Ratom protiv siromaštva* Džonsonove administracije i programima kompenzatornog obrazovanja i, konačno, *Zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju* iz 1965. godine. Hjusen često navodi kako tokom šezdesetih godina istraživači nisu mogli da potroše sredstva koja su im bila namenjena. Veliki broj psihologa, sociologa i ekonomista regrutovan je u polje istraživanja obrazovanja, ustanovljena su interdisciplinarna istraživanja, razmena istraživačkog materijala doživela je revolucionarnu promenu stvaranjem ERIC baze.

U teorijsko-metodološkom pogledu može da se kaže da u SAD u tom periodu postoji pluralizam uz dominaciju psihološkog pristupa. Vodeći istraživači, poput B. Bluma i R. Glejzera, bili su pedagoški psiholozi. Poseban fenomen predstavljalo je uvođenje dva nova istraživačka područja u posleratnoj Americi – istraživanje kurikuluma i evaluacija obrazovanja. Uvođenje kurikularnih studija u programe obrazovanja nastavnika tokom pedesetih godina bio je veliki korak napred za autonomno uobličavanje istraživanja obrazovanja. (I u kontinentalnoj Evropi u tom periodu raste svest o tome da je pitanje programa obrazovanja suviše značajno da bi bilo prepušteno prosvetnoj birokratiji ili nastavnicima i započinju prva istraživanja kurikuluma.)

Velika Britanija dočekala je posleratni period sa pragmatizmom kao dominantnim teorijskim odnosom prema obrazovanju i sa malim brojem katedara za obrazovanje (bile su razvijenije u Škotskoj nego u Engleskoj) na koje su pozivani uglavnom iskusni praktičari. U istraživanju dominira psihometrijska škola Frensis Galtona zaokupljena konstruisanjem testova inteligencije i znanja. Krajem četrdesetih i početkom pedesetih beleži se povećano interesovanje sociologa za pitanja obrazovanja. Šezdesete godine i u Britaniji predstavljaju uspon institucionalnog organizovanja pedagoškog obrazovanja i istraživanja, sa ustoličavanjem koncepta četiri bazične discipline – istorije, psihologije, filozofije i sociologije obrazovanja.

U svim posmatranim zemljama, ali najintenzivnije u Švedskoj, tokom pedesetih godina započinju istraživanja u funkciji razvoja politike obrazovanja, odnosno istraživanja sa ciljem da se obezbedi široka baza znanja potrebnog za unapređivanje i promene u obrazovanju. Ovakva istraživanja nazivaju se i »politički orijentisanim«. Međusobni odnos istraživanja i politike obrazovanja, po Hjusenu, ogleda se u dva aspekta – unutrašnjem, koji se odnosi na dominantne istraživačke paradigme i spoljašnjem, koji se odnosi na ideologiju države u smislu sklonosti ka socijalnoj intervenciji i uslove finansiranja istraživanja i uspostavljanje veza između političara i istraživača. Dve unutrašnje istraživačke paradigme koje se zatiču u svim zemljama Hjusen označava kao *humanističku* – u kojoj dominiraju filozofski i istorijski obrazovani istraživači i *pozitivističku* – u kojoj dominiraju psiholozi i sociolozi. Spoljašnji uslovi razvoja pedagoških istraživanja odnose se, pre svega, na intervencionističku ulogu države blagostanja (Welfare State).<sup>33</sup> Iako se dominantna državna ide-

---

<sup>32</sup> Husén, T. (1979): General Theories in Education: A Twenty-Five Year Perspective, *International Review of Education*, Vol. 25, No. 2/3, p. 327.

<sup>33</sup> Husén, T. (1984): Research and Policymaking in Education: An International Perspective, *Educational Researcher*, Vol. 13, No. 2, p. 6.

---

ologija značajno razlikuje u SAD i evropskim zemljama, uloga države u razvoju pedagoških istraživanja tokom šezdesetih godina opisuje se kao »zlatno doba« u odnosima političara i istraživača. U toj deceniji privredni rast iznosio je oko 5% godišnje, a sredstva izdvojena za obrazovanje rasla su po godišnjoj stopi od 10%. Mada istraživači u to vreme nisu mogli da potroše sva sredstva koja su im stavljena na raspolaganje, deo prosvetnog budžeta namenjen istraživanju iznosio je 0.3-0.4%, dok se za istraživanja u oblasti odbrane i zdravstva izdvajalo 10%, odnosno 4.7% odgovarajućeg resornog budžeta, konstatovano je u izveštaju Komiteta za analizu efekata pedagoških istraživanja Kongresa SAD iz 1971. godine.<sup>34</sup>

U sklopu opšte »krize obrazovanja« u drugoj polovini sedamdesetih smanjuje se i poverenje u mogućnosti pedagoških istraživanja i redukuju sredstva za njih. Uzroke ove pojave Hjusen pronalazi pre svega u ekonomskoj krizi nastaloj nakon »naftnog šoka« 1973. godine, ali i u nerealnim očekivanjima o unapređivanju obrazovanja koja su gajili političari tokom prethodnog perioda. Očekivalo se da pedagoška istraživanja unaprede efikasnost nastave na isti način na koji tehnološki pronalasci u industriji mogu da unaprede proizvodnju i uštede ljudski rad. Uvedena je obrazovna televizija, široko je primenjivano Skinnerovo programirano učenje, nastava pomoću kompjutera postaje vodeća tema. Visoka očekivanja nisu ispunjena. Razlog je Hjusen video u činjenici da obrazovanje nije industrija: »sirov materijal« u obrazovanju ima široke i često nepoznate potencijale, pa i »produkt« obrazovanja ne može da se planira sa punom izvesnošću. Tehnologija može samo u ograničenom obimu da zameni nastavnike, a na kraju možemo da budemo srećni ako postignemo rezultate slične onima iz vremena u kome je poučavanje bilo znatno jeftinije.<sup>35</sup> Drugu nevolju predstavljao je spor napredak u razvoju validne teorije učenja i nastave. Evaluacije nastavnih programa, poput programa kompenzatornog obrazovanja, ukazivale su na činjenicu da njihova uspešnost više zavisi od posvećenosti nastavnika i školske uprave nego od primene jednog ili drugog nastavnog metoda. Kasnije bujanje teorija školskog učenja do današnjeg stanja sa oko pedeset teorija koje se pozivaju na empirijsku verifikaciju dodatno je doprinosilo dezorijentaciji u nastavnom radu.

Značajno pitanje potencirano tokom posleratnog razvoja pedagogije jeste odnos prema ideologiji. Ideologija za Hjusena predstavlja jedan od mogućih pristupa realnosti, koji nikada ne može da se potisne iz debate o obrazovanju. Štaviše, naučno razumevanje pojedinih problema kao što su jednake šanse u obrazovanju, sredinski naspram genetskih uticaja na školsko postignuće ili grupisanje prema sposobnostima, značajno se razlikuju između konzervativaca, liberala i marksista. U pristupu jednakosti obrazovnih šansi, na primer, konzervativci su se zalagali za identifikovanje talentovanih iz nižih klasa, liberali za uklanjanje ekonomskih barijera u obrazovanju, marksisti su radikalno kritikovali obrazovni sistem kao sredstvo klasne reprodukcije.

Torsten Hjusen je snažno naglašavao pozitivan uticaj koji je interes za unapređivanje politike obrazovanja imao na internacionalizaciju pedagoškog znanja. Tokom karijere često se susretao sa pojavom koju je označavao kao »provincijalizam«, a koju danas češće nazivamo etnocentrizmom. Tako je na jednom skupu UNESCO-a, sredinom pedesetih, posvećenom pitanjima opšteg obrazovanja, francuski predstavnik

---

<sup>34</sup> Husén, T. (1979): General Theories in Education: A Twenty-Five Year Perspective, *International Review of Education*, Vol. 25, No. 2/3, p. 341.

<sup>35</sup> Husén, T. (1983): The International Context of Educational Research, *Oxford Review of Education*, Vol. 9, No. 1, p. 27.

---

izneo stav da je za Francuze opšte obrazovanje zasnovano na opštoj kulturi i da se stiče proučavanjem klasika. Sovjetski predstavnik je tvrdio da pitanje opšteg i pozivnog obrazovanja predstavljaju dve strane istog novčića i da je ono uspešno rešeno u Sovjetskom Savezu. Za Amerikanca opšte obrazovanje odnosi se na sticanje veština i kompetencija neophodnih za savremeni život i uključuje, na primer, obuku u vožnji<sup>36</sup>. Snažan interes za pitanje odnosa sistema i procesa obrazovanja sa naučno-tehnološkim razvojem vodio je postepenom prevazilaženju ovakvih nacionalnih isključivosti. Postalo je jasno da ignorisanje iskustava i znanja drugih skupo košta kreatora nacionalnih obrazovnih sistema. Planeri obrazovanja pokazuju spremnost da uče od kolega iz drugih zemalja. Naučna istraživanja, ističe Hjusen, u principu su uvek vođena univerzalnim ambicijama, ali su pedagoška istraživanja dugo vremena ostala u nacionalnim okvirima. Sam Torsten Hjusen postao je svojevrsni simbol prevladavanja etnocentrizma u pedagogiji (Vujsić-Živković, 2009).

### **Umesto zaključka – Hjusenove preporuke za buduća pedagoška istraživanja**

Torsten Hjusen predstavlja jednu duboku promenu u savremenom shvatanju pedagogije i pedagoga. On nije tvorac sveobuhvatne teorije vaspitanja, niti je utemeljio neku novu pedagošku praksu, dakle, nema odlike klasičnih pedagoga. Ipak, niko od savremenika nije više uticao na praksu obrazovanja i, uz Paola Freirea (kod koga se atributi klasičnog pedagoga mogu naći), niko nije bio poznatiji pedagog u širokim krugovima »laičke« javnosti. Sa Hjusenovim životom poklopilo se nepovratno pomeranje pedagogije iz spekulativno-akcionog u istraživačko polje (što, naravno, ne predstavlja gubitak, već, naprotiv, mogući dobitak za primenu pedagoškog znanja). Zbog toga nam se čini da je primerenije završiti ovaj članak zaključcima koji se odnose na budućnost pedagoških istraživanja samoga Hjusena, nego preispitivati njegov doprinos teoriji i praksi obrazovanja.

Celokupno Hjusenovo istraživačko iskustvo može da se sumira u dve glavne tačke. Prvo, promene u obrazovanju ne mogu da se ostvare samo pedagoškim sredstvima. Socioekonomske promene su osnovne i one moraju da obezbede plodno tlo za promene u obrazovanju. Zato Hjusen formuliše slogan: »Pedagogija ne može da zameni socijalnu akciju«. Drugo, stekao je ubeđenje da pedagoška istraživanja mogu da objasne mnoge makro-probleme u obrazovanju, ali često nisu korisna u rešavanju mikro-problema, kao što je rad nastavnika u jednom odeljenju. Ovaj zaključak delili su mnogi mladi istraživači i on je vodio ka ekspanziji kvalitativne metodologije i akcionih istraživanja.

Prateći odnos pedagogije i politike obrazovanja, Hjusen je formulisao sledeće preporuke za buduće istraživače:

1. Postoji tendencija da se zanemaruju fundamentalna pitanja, zbog čega univerziteti treba da se posvete negovanju ove vrste istraživanja, na koja kasnije mogu da se oslone druge, izvanuniverzitetske institucije zadužene da sprovode primenjena istraživanja. Nužno je da se uspostavi balans između fundamentalnih i primenjenih istraživanja.

---

<sup>36</sup> Husén, T. (1983): The International Context of Educational Research, *Oxford Review of Education*, Vol. 9, No. 1, p. 22.

- 
2. U svim zemljama uočava se problem da finansiranje favorizuje *ad hoc* i vremenski ograničena istraživanja, što za posledicu ima gubitak kontinuiteta, »fragmentizaciju« istraživanja i prevagu uskog gledanja na problem.
  3. Naučnici i političari nisu na istoj »talasnoj dužini«. Problemi koji nisu deo političkog programa ne postoje za političara, ali oni mogu da predstavljaju izuzetan intelektualni izazov za istraživače koje društvo plaća da kritički sagledaju probleme koje nemaju trenutnu upotrebnu vrednost. Vremenski horizont političara ograničen je sledećim izborima. Pored toga, političari često nemaju razvijenu svest o tome da se politika obrazovanja zasniva na naučnim znanjima. Kada je imaju, očekuju linearni progres kvaliteta obrazovanja sa primenom naučnih otkrića, što zbog prirode obrazovanja nije moguće.
  4. Istraživači treba da prihvate skromniju društvenu ulogu, a ne da se ponašaju kao kraljevi filozofi ili dvorski pedagozi, jer za takvu ulogu nemaju ni kompetencije, ni socijalne uslove. U raspravu o obrazovanju uvek se uključuju vrednosni sudovi i političke ideologije, potencirajući probleme koje naučnik ne može da reši. Istraživač može nešto drugo, on može da pomogne u reformulisanju problema i identifikaciji onih aspekata koji se mogu naučno istražiti i da ukaže na zanemarena pitanja. Na kraju, naučnik može da posluži kao kritičar politike i prakse obrazovanja.

»Ne tvrdim da sam uvek radio onako kako propovedam da treba raditi«, piše Hjusen, »ali želim da makar drugi imaju korist od mog iskustva«.

#### Literatura:

1. Europa Publications (ed) (2000) *The International Who's Who 2001*. (64th edition), London, Europa.
2. Husén, T. (2003): Comenius and Sweden, and Bengt Skytte's Sophopolis, *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 47, No. 4, pp. 387-398.
3. Pastuović, N. (2005): *Usporedba strukture i uspešnosti srednjeeuropskog i skandinavskog obrazovanja*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
4. Postlethwaite, T. N. (2000): Torsten Husén (1916- ). In *Thinkers on Education* International Bureau of Education, Paris: UNESCO, pp. 1-8.
5. Postlethwaite, T. N. (2001): Torsten Husén. In *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*, London and New York: Routledge, pp. 96-102.
6. Haahr, J. H. et al (2005): Explaining Student Performance – Evidence From the International PISA and PIRLS surveys – final Report.
7. Vujisić-Živković, N. (2006): »Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika«, *Pedagogija*, Vol. 63, br. 3, str. 278-292.
8. Vujisić-Živković, N. (2008): »Uloga pedagoške istoriografije u formiranju pedagoškog znanja«, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 40, br. 2, str. 257-273.
9. Vujisić-Živković, N. (2009): »Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – drugi deo: savremeni razvoj pedagogije kao univerzitetske discipline«, *Pedagogija*, Vol. 64, br. 1, str. 42-59.

---

## TORSTEN HUSEN – AN ARCHITECT OF EDUCATION BASED UPON SCIENTIFIC RESEARCH

**Summary:** Professor Torsten Husen (1916-2009) was one of the most famous pedagogues of the second half of the twentieth century. His work included almost all issues of contemporary education. He published about forty books and many articles, and he was the first president of the International Society for Evaluation of Educational Achievements (IEA) and the founder and the first President of the International Academy of Education (IAE).

In this paper, we analysed Husen's contribution to the research of a comprehensive school at national and international level, then his work at forming cross-national studies of the evaluation of the school systems and studying relations between pedagogical research and politics of education.

**Key words:** Torsten Husen (Torsten Husén, 1916-2009), comprehensive school, educational research, policy of education.

\* \* \*

## ТОРСТЕН ХЮСЕН – АРХИТЕКТОР ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОСНОВАМ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Резюме:** Профессор Торстен Хюсен (1916- 2009) был одним из самых известных педагогов второй половины 19-ого века. Он, практически, рассматривал все важнейшие вопросы современного образования: опубликовал 40 книг и многочисленные статьи, был первым президентом Международного общества по оценке достижений в образовании (ИЕА) и основателем и первым президентом Международной академии образования (ИАЕ).

В данной статье анализируется уникальный вклад Хюсена в исследование проблем образования на национальном и международном уровне и его работа над основами кросс-национального исследования оценки школьных систем и анализа взаимоотношений педагогических исследований и политики в области образования.

**Ключевые слова:** Торстен Хюсен (Торстен Хусен 1916-2009), единая школа, педагогические исследования, политика образования.