

## **РЕФОРМА ПРОДУЖНИХ ШКОЛА У МИНХЕНУ И УТЕМЕЉЕЊЕ ДУАЛНОГ СИСТЕМА СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА<sup>1</sup>**

**Апстракт** *Реформа стручног образовања у Србији усмерена је ка увођењу тзв. дуалног система. Савремени облик тог система има порекло у реформама продужних школа у Немачкој крајем XIX века. У раду је приказана реформа тих школа у Минхену коју је водио Георг Кершенштајнер, један од утемељивача дуалног система. У првом делу рада приказан је шири економски и друштвени контекст Немачке крајем XIX века и проблем радничке омладине који је условио потребу за образовном реформом. Централни део рада разматра реформу продужних школа у Минхену у теорији и реализацији. Основни циљ образовања у продужним школама према Кершенштајнеровом педагошком концепту јесте развој моралног карактера ученика, будућих грађана. Тај циљ је операционализован кроз три задатка из три домена образовања: индивидуално, социјално и државно-грађанско образовање. Реализација реформе минхенских школа сагледана је из перспективе организације наставе и улога учесника: ученика, наставника, послодавца и општина. На крају рада дат је осврт на опште ефекте ове реформе и на јавну дискусију која је у Немачкој покренута тим поводом. У закључном делу указано је на значај проучавања минхенске реформе и Кершенштајнеровог педагошког концепта, посебно за оне државе које реформишу систем стручног образовања.*

**Кључне речи:** *стручно образовање, реформа, дуални систем, Георг Кершенштајнер, образовање за активно грађанство.*

---

<sup>1</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији, 2011-2014*, (бр.179060) Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

## THE REFORM OF THE CONTINUATION SCHOOLS IN MUNICH AND THE ESTABLISHMENT OF THE DUAL SYSTEM IN VOCATIONAL EDUCATION

### **Abstract**

*The reform of vocational education in Serbia is focused on the introduction of the so called dual system. The current form of this system originates from the reforms of the continuation schools in Germany near the end of the nineteenth century. The paper presents the reform of these schools led by Georg Kerschensteiner, one of the founders of the dual system. The first part of the article is devoted to a wider economic and social context in Germany at the end of the nineteenth century and the problem of the working - class young people, which led to the educational reform. The central part of the paper considers the reform of the continuation schools in Munich from the theoretical aspect and the aspect of the realization. The main goal of education in continuation schools, according to Kerschensteiner's pedagogic concept is the development of moral character of students, future citizens. The goal was to be achieved through three tasks in the domain of education: individual, social and civic education. The realization of the reform was analyzed from the perspective of the organization of teaching, and the roles of the participants: students, teachers, employers and municipalities. The end of the paper gives an account of the effects of the reform and public discussions initiated on that occasion. The conclusion stresses the importance of studying the Munich's reform and Kerschensteiner's pedagogic concept especially in those countries where the reform of vocational education is planned.*

**Keywords:** vocational education, reform, dual system, Georg Kerschensteiner, education for active citizens.

## РЕФОРМА ШКОЛ В МЮНХЕНЕ И СОЗДАНИЕ ДВОЙНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### **Резюме**

*Актуальная реформа профессионального образования в Сербии направлена на внедрение так называемой двойной системы. Современная форма этой системы берет свое начало в реформах школ в Германии в конце девятнадцатого века. В статье представлена реформа этих школ в Мюнхене, которую провел Георг Кершенштейнер, один из основателей двойной системы. В первой части статьи рассматривается более широкий экономический и общественный контекст Германии конца девятнадцатого века и проблемы молодых людей, что привело к необходимости провести реформы образования. В центральной части обсуждается реформа школ в Мюнхене с теоретической точки зрения и с точки зрения реализации. Основной целью образования в двойных школах, согласно педагогической концепции Кершенштейнера, является развитие нравственного характера учащихся, будущих граждан. >та цель обеспечивается на основе трех задач из трех областей образования: индивидуальное, социальное*

*и государственно-гражданское образование. Осуществление реформы школ в Мюнхене рассматривается и с точки зрения организации обучения и ролей учащихся, преподавателей, работодателей и общественной среды. В конце статьи рассматривается значение и эффективность этой реформы и общественное мнение, которое в Германии она вызвала. В заключительном разделе отмечается важность изучения мюнхенской реформы и педагогической концепции Кершенштейнера, особенно для тех стран, в которых происходит реформа профессионального образования.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, реформа, двойная система, Георг Кершенштейнер, образование для активного гражданства.

Реформа стручног образовања у Србији усмерена је ка увођењу тзв. дуалног система стручног образовања, који у Немачкој, Швајцарској, Аустрији постоји дуже од једног века. У оквиру оваквог система ученици се за одабрано занимање образују кроз комбинацију наставе у школи и обуке на радном месту. У неким државама ученици и послодавац склапају уговор који може подразумевати и извесну новчану надокнаду за рад ученика. Дуални систем стручног образовања настао је у школству царске Немачке, и мада га неки аутори историјски прате чак до XVI века, савремени облик овог система повезује се, пре свега, са школским реформама у Минхену с краја XIX века које је водио Георг Кершенштајнер. Више савремених аутора разматра проблематику средњег стручног образовања, а када је реч о Кершенштајнеровој улози у утемељењу овог система, издвајају се радови Винча (Winch) и Гонона (Gonon). У педагошкој литератури на српском језику Кершенштајнер је присутан као представник културне педагогије и аутор дела *Теорија образовања*, док његов реформаторски рад није до сада био предмет разматрања.

### **Професионална биографија Георга Кершенштајнера**

Георг Кершенштајнер је рођен 1854. године у Минхену, дипломирао је на учитељској школи 1871, потом и на Технолошком факултету Минхенског универзитета 1881. године. Докторат је одбранио 1883. године пред комисијом у којој је се налазио и Макс Планк. Током наредних десет година предавао је природне науке на Трговачкој академији у Нирнбергу, потом у гимназији у Швајнфурту. У родни Минхен враћа се 1893. године, где добија место предавача у гимназији. Слободно време проводио је планинарећи у експедицијама Друштва за премеравање глечера. Дуготрајно школовање са релативно касним опредељењем за природне науке и учешће у поменутих експедицијама Кершенштајнер наводи као лична искуства која су пресудно утицала на формирање његових педагошких погледа.

Године 1895. Кершенштајнер је, према сопственим речима, „пуком случајношћу“ постављен на место градског школског инспектора у Минхену (Kerschensteiner, 1930: 62). Наиме, тадашњи кандидат за ову позицију био је за католичку цркву неприхватљив, због чега је он лично предложио Кершенштајнера. Пре него што је предузео прве кораке у системском решавању практичних школских питања, Кершенштајнер проучава педагошку литературу – чита радове Кера, Песталоција, Хербарта и његових следбеника. Убрзо пред градске комисије за верификацију износи предлоге за реформу основношколских наставних програма цртања, математике и природних наука. Иако нису наилазили на повољан пријем у комисијама, ови предлози су ипак након опсежних дискусија усвојени. У научној јавности потезе новог градског инспектора оцењивали су негативно, нарочито хербартовци. Као одговор на критике Кершенштајнер је 1899. године, објавио краћу студију под називом *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans* у којој детаљно образлаже своје идеје.

Школске реформе у Минхену које је Кершенштајнер иницирао обухватале су и продужење основног образовања, реформу продужних школа и архитектуру школских зграда. Кершенштајнерово излагање у част Песталоција 1908. године под називом *Школа рада – школа будућности* сматра се зачетком покрета за школу рада. Као представник Либералне народне партије од 1911. године до краја Првог светског рата Кершенштајнер се бави политиком, од 1920. године има звање професора Универзитета у Минхену, 1926. објављује дело *Теорија образовања*.

### **Реформа продужних школа у Немачкој: карактеристике контекста**

*Индустријализација и систем стручног образовања*. Привредни и економски замах Немачке започео је око 1850. године, и само је једна деценија била довољна да се немачка индустрија развије из малих занатских радњи и ситних предузећа у гиганта независног од околних европских држава. Наука, техника и образовање сматрани су факторима који ће одржати и унапредити економски развој, те су знатна материјална средства издвајана у те сврхе. У Немачкој је 1911. године радило око 1.000 занатских и пољопривредних школа, девет универзитета, 38 средњих техничких школа, 40 средњих школа за текстилну индустрију и око 20 школа за дрвну индустрију, 25 уметничко-занатских школа и око 30 школа за остале стручне профиле (Kerschensteiner, 1911b).

За потребе немачке индустрије до краја прве деценије XX века развијен је тростепени систем стручног образовања. Највиши, трећи ниво образовања стицао је на техничким колеџима, где је услов за упис била гимназијска диплома. Колеџе су финансијски потпомагале фабрике, а свршени студенти су запошљавани на управљачким позицијама и у развојном сектору. Други ниво чиниле су средње техничке школе за припрему кадра, а повезивао је производњу, развој и управу. Ученици ових школа нису имали проходност ка техничком колеџу. На првом,

најнижем нивоу школовани су радници за производњу. По завршетку основног образовања они су ступали у занатске школе (радионице или фабрике) на практичну обуку – праксу. Паралелно с обуком похађали су наставу општеобразовних предмета у тзв. продужним школама (Forbildungsschule). Они који дипломирају у овим школама имали су могућност да наставе образовање у средњој техничкој школи. Систем стручног образовања, данас познат као дуални систем стручног образовања, утемељен је и реформом продужних школа коју је Кершенштајнер реализовао у Минхену.

*Економски развој Немачке и кампања „спасавања омладине“.* Привредни и економски преображај Немачке половином XIX века узроковао је крупне промене на њеном социјалном плану. На врху друштвене лествице аристократији се супротстављала нова, пословна буржоазија. Број радника брзо се увећавао и њихов материјални положај био је релативно добар, због чега они и нису доводили у питање нарастајући јаз између богатих и сиромашних. Таква ситуација подстицала је негативну интеграцију радника у државни живот, односно блокирала је њихово активно учешће у решавању државних питања (Droz, 1997). Социјалдемократи су, међутим, све гласније указивали на постојање класне неједнакости те њихов утицај на радништво почиње да јача крајем XIX века. Истовремено, развијају се у Немачкој и научне дисциплине као што су политичка економија и социологија које се баве проучавањем ових промена. Њихове прогнозе по новонастали социјални поредак нису биле повољне – очекивано је социјално незадовољство и револуција. Жаришта су се налазила у редовима младих радника – ученика занатских школа узраста 14-20 година.

Године 1890. из Централне асоцијације за бригу о радницима у Немачкој указано је на милитантност младих радника, њихову мржњу према послодавцима и поремећаје у породичним односима. Такву ситуацију Асоцијација је проценила алармантном, што је покренуло јавну дискусију о „проблеми омладине“. Два статистичка податка илуструју тежину тог проблема. За само 15 година, у периоду од 1882. до 1897. године број осуђиваних малолетника порастао је за 82 одсто (Linton, 2002: 2). Број младих радника се из године у годину повећавао да би они 1911. године чинили 11 одсто укупне популације Немачке (Linton, 2002: 20).

До 1900. године формирана је у немачкој јавности представа о младим радницима као нездравом и криминалном делу друштва који је подложен утицају кич литературе. Они су представљали проблем који је, према уверењу државних званичника и социјалних реформатора, требало решавати хитно циљаним и конкретним мерама. Пруска је, на пример, већ 1890. године донела пропис по којем малолетна лица из руралних средина нису смела без писмене дозволе родитеља или старатеља да долазе у градове. Приређивани су разни програми за омладину, уз учешће цркве. Организовано је и више семинара и конференција на којима је расправљано о радничкој омладини, приступило се измени и неких законских аката и реформи продужних школа (Linton, 2002).

У кампању спасавања омладине укључила се 1901. године и Академија примењених наука у Ерфриту расписивањем конкурса на тему „Који је најбољи начин образовања омладине за грађанско друштво у добу између завршене основне школе и ступања у војску?“. Од 78 пријављених, најбољим је проглашен одговор Кершенштајнера изложен у есеју *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* у којем је приказана и образложена реформа продужних школа у Минхену. Његов одговор на питање Академије сажето би гласио: омладини на занатима неопходно је обезбедити обавезно похађање продужних школа чија је основна функција државно-грађанско образовање (Kerschensteiner, 1914a).

Треба напоменути да Кершенштајнер појмом „држава“ означава идеалну творевину засновану на вредностима правде и културе (Kulturstaat), а појму „рад“ даје етичко и политичко утемељење. Немачку свога доба не сматра остварењем те идеалне творевине и разрадом идеје о неопходности моралног и грађанског образовања будућих радника он указује на низ опасности по културни профил друштва које ће донети убрзана индустријализација руковођена искључиво економским интересима.

Награђени есеј је у наредних 30 година штампан у 10 издања, и у педагошкој литератури сматра се за документ којим је утемељено позивно образовање у Немачкој (Гоноп, према: Müllges, 2009: 73), док је у своје доба имао значење кључног елемента кампање спасавања омладине. Образовањем у минхенској продужној школи почетком XX века млади радник прелазео је пут од деполитизованог субјекта до економски и политички активног грађанина (Linton, 2002).

### **Стручно образовање и опште образовање: дуалност као прожимање**

*Проблем продужних и стручних школа: образовање и обука.* Када је 1895. године Кершенштајнер ступио на дужност инспектора у Минхену, ученици на занатима могли су поред обавезне обуке и факултативно да похађају наставу у продужним школама које су у овом граду основане две деценије раније. Мали број их је и користио ову могућност, те се њихово образовање по завршетку обавезних седам разреда основне школе сводило на обуку за одређено радно место. Изостанак мотивације ученика за продужне школе разумљив је када се има у виду њихова исцрпљеност вишечасовним радом. Ове младе људе Кершенштајнер је посматрао као вредна људска бића која су из школске клупе пуштена у живот попут „брда у олујни океан“. Њихов поглед није досезао даље од задатака основне егзистенције зато што их нико томе није подучавао, они су само обучавани за посао који ће обављати (Kerschensteiner, 1911).

Индустрија Немачке упошљава хиљаде радника и њен убрзани развој утиче на потребе за све већим бројем радника, констатује Кершенштајнер. Један од циљева индустрије јесте профитабилна употреба економских снага која подразумева и

обуку радника за високоспецијализоване послове, односно продукцију људског материјала јер то захтева уложени капитал. Из перспективе индустрије, образовање за рад изједначено је са обуком, јер њен циљ јесте увећање уложеног капитала. Из перспективе друштва, овакав приступ образовању кочница је развоју зато што је циљ друштва јачање правде и културе. „Држава која се управља искључиво према страсти за добитком, према новцу и ропским машинама које се купују новцем, осуђена је на неминовну пропаст чим природна богатства буду исцрпљена, а становништво интелектуално отупљено“ (Kerschensteiner, 1911: 168).

Индустријску револуцију и напредак ипак је немогуће зауставити, што образовање као друштвену снагу ставља пред до тада непознате задатке, констатује Кершенштајнер. Како он образлаже ове задатке? Индустрији су потребне армије високоспецијализованих радника чија је вештина заснована на разумевању посла који обављају. Држави и друштву потребни су грађани развијеног моралног карактера који ће допринети њеном културном развоју. Људи, држава коју они чине и индустрија која државу издржава не живе изоловано једни од других. Појединац није само радник у некој грани индустрије, он је и грађанин државе. Његово благостање и његови интереси као грађанина повезани су неодвојиво од благостања и интереса свих осталих грађана. образовање, без обзира на специфичност својих циљева, мора тежити да потпомаже мирном разрешавању ових испреплетаних интереса. Ако сви грађани једне државе имају право да учествују у државној политици и имају право да утичу на државне одлуке, тада је обавеза државе да грађанима омогући образовање за разумну употребу тог права (Kerschensteiner, 1911).

Разумна употреба грађанских права, према Кершенштајнеровом становишту, заснована је на моралној аутономији појединца и на његовој тежњи да активно доприноси моралном развоју заједнице у целини. Државно-грађанско образовање неопходни је аспект моралног образовања, истиче он. Међутим, с обзиром на природни темпо моралног развоја појединца, државно-грађанско образовање није могуће пре 13. године живота, што је управо оно доба када радничка омладина напушта школске клупе. Морални карактер не може се образовати у индустријској хали, већ у школи, напомиње он, сматрајући за дужност државе да за сву омладину обезбеди обавезно опште образовање до узраста од 18 година.

*Домени и потенцијали стручног образовања.* Продужне школе у немачком школском систему биле су намењене оним ученицима који, након обавезне основне школе, не настављају школовање у средњим школама, већ се обучавају за занат и индустрију. образовање за производни рад, било у индустрији или у занату, према Кершенштајнеру, представља квалитетну базу како за опште образовање, тако и за морално и грађанско образовање. Рано стручно образовање не мора нужно да буде једнострано, јер готово свака професија, уколико јој се приступи довољно темељно и са аспекта научне методологије, поседује широко поље за рефлексију и активност. Кершенштајнер истиче да „користан човек мора да буде претходник идеалног човека“. Користан, у смислу чињења добра кроз рад, макар

и најједноставнији рад, добра за ближње, за друштво и за себе. „Ми стичемо моћ да досегнемо више културне нивое у оној мери у којој наши животи за нас постају вредни“ (Kerschensteiner, 1911: 164).

Дуалност система који је Кершенштајнер засновао у Минхену почива на интеграцији општег и стручног образовања која и на почетку XXI века представља предмет дискусија (Clarke & Mearman, 2004; Winch, 2002; 2004). У покушају да реши проблем наметнут убрзаном индустријализацијом Кершенштајнер је развио концепцију позивног образовања коју ће образложити у делу *Теорија образовања* 1926 године. Појам „позив“ он примењује у значењу „звања“ и „позивања“ како би указао на суштинско порекло изнутра мотивисане потребе појединца да се посвети и развија унутар одређеног вредносног подручја и да тако доприноси културном јачању заједнице којој припада. У идеалном случају, када му то допуштају животне околности и образовне могућности, појединац ће одабрати образовање у складу са „унутрашњом позваношћу“ која ће чинити основу за развој „социјалне позваности“. У сваком другом случају задатак образовања јесте да развије „социјалну позваност“ у појединцу (Keršēnštajner, 1939).

У савременој литератури у употреби су термини „позивно образовање“ и „позивна педагогија“, док се и у свакодневној комуникацији, и у литератури појмови „професија“ и „позив“ изједначавају (CEDEFOP, 2008). Из перспективе Кершенштајнеровог схватања који је и отворио проблем „позваности“ појединца за одређену професију, појам „позив“ је шири од појма „професија“ јер је надограђен моралним аспектом. Назив модела школе који је у Немачкој развијен на темељу реформи у Минхену – „позивна школа“ (Berufsschule) управо одражава дуалност карактера стручног образовања за који се Кершенштајнер залагао.

*Циљеви и исходи образовања у продужној школи.* Кершенштајнер наводи три основна принципа реформе продужних школа. Прво, школска обавеза треба да траје до 18. године. У Минхену је, на његову иницијативу, основно образовање продужено са седам на осам разреда. Након осмог разреда ученици су прелазили на стручну обуку и у продужну четворогодишњу школу. Друго, настава у продужној школи треба да узима у обзир интересовања ученика, да буде у вези са будућом професијом и да обезбеди учење кроз практичну активност. Треће, школа треба да буде опремљена радионицама, лабораторијама, кухињом и баштом као просторима за наставу (Kerschensteiner, 1911). За потребе продужних школа у Минхену, почетком XX века изграђене су четири зграде према овом принципу и у неколико основних школа адаптиран је део простора.

Основни циљ реформисаног општег образовања радничке омладине у Минхену био је развој моралног карактера ученика, будућих грађана. Може се констатовати да је Кершенштајнер тај циљ операционализовао кроз три задатка из три домена образовања – индивидуално, социјално и државно-грађанско образовање. Почетни задатак општег образовања у продужним школама огледа се у развијању личних капацитета ученика. Исходи овог задатка садржани су у учениковом односу према раду – он има позитиван и освешћен однос према

раду, према професионализму и ужива у раду. Други задатак, који се и надовезује и прожима претходни јесте развијање социјалних капацитета ученика. Исходи овог задатка препознају се у учениковом односу према непосредној социјалној околини: он поштује ближње, лојалан им је и има развијен осећај дужности у односу на заједницу. Трећи задатак је у домену државно-грађанског образовања и подразумева оспособљавање ученика за допринос оснаживању правде и културе као државних циљева. Ученик разуме циљеве државне заједнице, свестан је улоге коју његова будућа професија има у држави и спреман је да својим професионалним радом доприноси реализацији тих циљева.

Ученик може да буде законски обавезан да похађа наставу, али да ли ће бити и мотивисан да је похађа? Шта представља прву тачку у којој се сусрећу ученик и школа, из које ученик мотивисано креће пут општег образовања? Кершенштајнер сматра да је то „егоистични интерес“ ученика који произилази из неадекватних услова учениковог свакодневног живота. Почетни корак школе је да на бази овог интереса помогне ученику да развије осећај уживања у раду. Осећај за заједницу и базичне особине грађанина – брига за друге и поштовање туђег рада, развијају се само у контексту слободних заједница рада, сматрао је Кершенштајнер. Зато се у продужној школи учење углавном одвија у групама које су окупљене око заједничких задатака. Такав начин рада омогућава ученицима доживљај заједничког успеха, као и осећај одговорности. Грађанско образовање не сме да се сведе на информисање о државним институцијама, већ оно треба да обезбеди искуство ученика кроз које ће се изграђивати као грађанин. Циљ наставе у продужним школама није образовање за позив, већ образовање човека који се не сме поистоветити са радником, нити изгубити у раднику, истицао је Кершенштајнер.

### **Реформа продужних школа у Минхену: реализација**

*Организација наставе.* Наставним планом је за четворогодишњу продужну школу у Минхену било предвиђено изучавање следећих наставних предмета: религија, аритметика са књиговодством, пословно читање и писање, грађанско образовање са хигијеном, техничко цртање, општа физика, механика и електротехника са практичним радом (Kerschensteiner, 1914).

Мануелни рад, сматрао је Кершенштајнер, поседује низ могућности за педагошко деловање. Наиме, изради једног предмета претходи проучавање својстава материјала и технички нацрт. Поред изучавања аритметике и цртања, ученик кроз ручни рад савладава и освешћује процес израде предмета и рада уопште и учи о вредности сопственог утрошеног времена. Садржаји аритметике су, поред наведеног, усмерени и на разрешавање проблема значајних за праксу, као што је израчунавање цена производа, машина, алата и уложеног капитала. Настава у радионици је у функцији и стицања знања из физике и хемије која се продубљују у школским лабораторијама.

Избор предмета за израду у радионицама минхенских школа вршио се према два критеријума: предмети треба да су из опсега будуће професије ученика, и да су једноставни за израду. Једноставност израде предмета омогућава да ученик за кратко време у рукама има производ свог рада, што је скопчано са осећајем задовољства због успешно обављеног посла. Избор једноставних предмета, с друге стране, оставља простор за висока очекивања у погледу квалитета производа – од ученика се захтева темељни приступ задатку и прецизност израде. Успешна реализација задатка, поред тога што је праћена уживањем, доприноси и учениковом самопоуздању и професионализму.

Државно-грађанско образовање реализује се кроз садржаје немачког језика, књижевности, историје и религије. У настави историје, ученик упознаје историјат свог занимања, што за Кершенштајнера представља централну тачку наставних садржаја грађанског образовања. Ученик, на конкретним примерима, упознаје борбу својих колега из прошлости за место у широј заједници и њихову улогу у напредовању заједнице, што му омогућава да препозна и своје место у живој традицији занимања. Такав приступ настави историје омогућава ученику да сагледа у развојној перспективи актуелне проблеме, те да се упозна и са грађанским правима и обавезама (Kerschensteiner, 1911a). Уско повезано са грађанским образовањем, у наставном програму продужних школа, било је и здравствено-хигијенско образовање које је обухватало обуку из хигијене, гимнастику и недељне и празничне игре. Настава религије реализована је једном недељно током прва три разреда, а наставници су били из редова свештеника.

*Послодавци, наставници и град Минхен.* Кершенштајнер је инисистирао на 6-20 часова недељно у продужној школи, који би се реализовали искључиво преко дана. Увођење дневне наставе, међутим, задире у распоред рада фабрике или радионице и условљава сарадњу школе и послодавца. У пракси минхенских школа установљено је компромисно решење – прописано је осам обавезних часова недељно и дата је могућност ученику да реализује додатна четири часа факултативног рада. Ученици су били у обавези да у продужној школи проведу један радни дан или два пута по пола радног дана недељно. У већини случајева за време проведено у школи ученици нису примали новчану надокнаду од послодавца, а школе су финансиране из градског буџета.

Већина продужних школа у Минхену остваривала је добру сарадњу с еснафима (гилдама) у домену занимања за које се ученици школују. Еснафи су учествовали у обезбеђивању наставних средстава, у дискусијама о наставним плановима и програмима, имали су право постављања наставника техничких предмета, учествовали у евалуацији знања ученика и у планирању даљег развоја школе. Кершенштајнер истиче да је учешће послодавца у организацији продужних школа резултирало повратном спрегом између обуке ученика на радном месту и образовања у школи. Наиме, већина их се ангажовала и на поправљању квалитета обуке која се реализује у њиховим фирмама, што није било необично с обзиром на шири контекст. Наиме, први еснафи који су подржали реформу продужних

школа били су из редова месара, фризера, обућара, оџачара и пекара. Ови еснафи су били уверени да образовањем могу да поправе свој неповољни друштвени статус. Обавезом продужног образовања постепено су обухватани и остали занати у Минхену – укупно 52, а 1907. године двогодишњим образовањем обухваћени су и неквалификовани радници и незапослени узраста до 20 година.

Продужном школом управља одбор који чине: директор школе, представник општине и три представника занимања за које школа образује. Обавеза одбора између осталог јесте и да прати уредност ученичког похађања наставе. Након почетног отпора, продужне школе су ученици прихватили као обавезне и активно су учествовали у настави (Linton, 2002). Према извештајима запослених у минхенским продужним школама, није било већих дисциплинских прекршаја.

Према Кершенштајнеровом извештају, 1911. године у продужним школама Минхена ангажовано је око 120 наставника са пуним радним временом и око 300 хонорарних наставника. Наставници потичу из различитих професија – наставници са академским звањем и учитељи сарађују са висококвалификованим радницима. Пракса је показала, извештава он, да је оваквим саставом наставничког колектива обезбеђена добра професионална размена, што је утицало и на квалитет наставе. Таква атмосфера у наставничком колективу много је доприносила социјалном аспекту образовања ученика. Ханус је запазио да се, ипак, мајстори не сналазе најбоље у улози наставника, због чега је професионалне наставнике град подстицао да се обучавају у по 2-3 заната (Hanus, 1905).

### **Ефекти реформе школа у Минхену и јавна дискусија**

Приказана организација продужних школа у свом потпуном облику развијена је почетком XX века у Минхену, потом је и област Виртемберг усвојила овај систем, затим и град Беч и кантон Цирих. Кершенштајнер је концепцију продужног образовања образлагао у контексту тада актуелног индустријског развоја Немачке. У пракси, међутим, привреда Минхена била је заснована на занатима, те су и продужне школе окупљале углавном шегрте из занатских радионица које су у оквиру заната биле повезане у еснафе или гилде. Кершенштајнер је зато сарађивао не с индустријалцима, већ с гилдама. Истовремено, реализована је и реформа ових школа у Диселдорфу чији је профил био у великој мери индустријског карактера, али је реформа тамошњих продужних школа имала слабији одјек у међународној јавности и не тако изразите ефекте као у Минхену.

Кершенштајнеров реформаторски концепт подржали су, уз изванредан отпор, занатлије и индустријалци, док су политичке партије неке елементе реформе прихватале, а неке критиковале и одбацивале. Посебно је на удару био реформски захтев за одржавање наставе у радно време. Може се констатовати да је највећи број политичких партија Немачке учествовао у дискусијама о продужним школама. Необична је, истиче Линтон, била подршка Социјалдемократске партије наводећи

неколико могућих разлога за то. Идеја о доступности образовања радничкој класи, као и наставни програм усмерен на стицање практичних знања и способности подударали су се са програмским циљевима ове партије. Иако је Кершенштајнер у награђеном есеју истицао да је концепција продужних школа антисоцијалистичка, у пракси таква оријентација није била видљива. Неки од директора продужних школа сматрали су да такав приступ више доприноси утемељењу социјализма него што би то учинило директно уношење социјалистички обојених садржаја у наставни програм (Linton, 2002). Илустративно је запажање Хануса, професора педагогије са Харварда који је боравио у Минхену током 1905. године (Hanus, 1905). Он констатује да је у продужним школама настава религије реализована само зато што је прописана законом, те да су услед некавалитетне наставе њени резултати занемарљиви. С друге стране, запажа и да је настава осталих предмета висококвалитетна, да је наставни програм обимом оптималан и одговара наставном плану, као и да су наставне методе савремене, ефикасне и у складу са циљем образовања у продужним школама.

Било је и међу социјалистима оних који су оштро критиковали реформу продужних школа уз образложење да оне потпомажу одржању актуелне класне поделе настојећи да радништво убеди у природност таквог система и његово вољно прихватање (Linton, 2002).

Разрада концепта радне школе започета је у оквиру реформи продужних школа, међутим, дискусија о педагошком значењу појма „рад“ у Немачкој убрзо је по објављивању Кершенштајнеровог дела *Begriff der Arbeitsschule* 1911. године, изашла из оквира ове реформе и резултирала различитим педагошким значењима: рад као духовни рад, рад као продуктивни рад, рад као саморадња и сл. Немачки педагози, савременици Кершенштајнера, као на пример Хуго Гаудиг и Алојз Фишер, оштро су критиковали његов концепт радне школе, као школе „мануелног рада“. И Џон Дјуи, на којег се Кершенштајнер често позивао у својим радовима, није имао позитиван став према његовим идејама (Knoll, 1993). Између два светска рата идеја радне школе у Немачкој прерасла је у педагошки покрет и представља један од најутицајнијих педагошких праваца у том периоду. Члан 148. Вајмарског устава (1919) садржавао је одредбе о позивном образовању, грађанском васпитању и ручном раду у настави. У педагошкој јавности то је протумачено као озваничење концепта радне школе на бази идеја Георга Кершенштајнера. У пракси се реализација ове одредбе показала изузетно сложеном, наиме, предратна дискусија о појму радне школе расплинула се да би је прекинуло ступање националсоцијализма на власт (Ilić Rajković, 2013).

Владимир Спасић, заступник радне школе у Србији, разговарао је са Кершенштајнером у Минхену 1925. године. На Спасићево питање о посети некој од школа у којима се примењује концепција овог педагога, он је одговорио да то није могуће „јер се сад ради опет готово по старом ... неповољне послератне прилике, као и недовољно разумевање принципа школе рада од стране самих учитеља, учинили су да се то све овде скоро угасило“ (Spasić, 1925: 106). Ипак, са дистанце од једног века, може се констатовати да је наставни план немачких стручних школа

задржао форму конструисану у оквиру реформи минхенских продужних школа. Интересовање за Кершенштајнерово реформаторско и педагошко наслеђе данас показују и представници образовних политика у Јапану, САД, Холандији и другим земљама (Gonon, 2009). Актуелност овог концепта Винч препознаје у три домена, то су: развијање професионалних вештина и способности, поимање рада као извора самоактуализације и образовање за активно грађанство (Winch, 2006). Дуални систем настао је у условима развијене привреде, с основним циљем да путем образовања реши социјални проблем у најави. Реформа минхенских школа била је, дакле, усмерена не на унапређивање привредних капацитета државе, већ на образовање младих радника за активне грађане кроз садржаје општеобразовних предмета, а на бази њихових стручних знања.

### Литература:

- Droz, Ž. (1997). *Istorija Nemačke*. Beograd: Plato.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Clarke, P. & Mearman, A. (2004). Comment on Christopher Winch's 'The Economic Aims of Education'. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 2, 249-255.
- Gonon, P. (2009). *The Quest for Modern Vocational Education – Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Berne: Peter Lang – International Academic Publishers.
- Hanus, P. (1905). Technical Continuation Schools of Munich. *The School Review*, Vol. 13, No. 9, 678-683.
- Ilić Rajković, A. (2013). *Radna škola u Srbiji (1880-1940)* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Kerschensteiner, G. (1911). The Fundamental Principles of Continuation Schools. *The School Review*, Vol. 19, No. 3, 162-177.
- Kerschensteiner, G. (1911a). The Organization of the Continuation School in Munich. *The School Review*, Vol. 19, No. 4, 225-237.
- Kerschensteiner, G. (1911b). The Technical Day Trade Schools in Germany. *The School Review*, Vol. 19, No. 5, 295-317.
- Kerschensteiner, G. (1914a). *The Schools and the Nation*. London: Macmillan Co.
- Kerschensteiner, G. (1914b). *Education for Citizenship*. Chicago: The Commercial Club of Chicago.
- Kerschensteiner, G. (1930). *Selbst Darstellung*. Leipzig: Felix Meiner Verlag.
- Keršenštajner, G. (1939). *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca Kon.
- Knoll, M. (1993). Dewey versus Kerschensteiner. *Pädagogische Rundschau* 47. Retrieved July 20, 2014 from the World Wide Web <http://www.mi-knoll.de/85701.html>.
- Linton, D. (2002). *Who Has the Youth, Has the Future: The Campaign to Save Young Workers in Imperial Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Spasić, V. (1925). Kod dr-a Keršenštajnera u Minhenu. *Radna škola*, God. 1, Br. 5, 106-109.
- Winch, C. (2002). The Economic Aims of Education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 1, 101-117.
- Winch, C. (2004). Work, the Aims of Life and the Aims of Education: A Reply to Clarke and Mearman. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 4, 633-638.
- Winch, C. (2006). Georg Kerschensteiner – Founding the Dual System in Germany. *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 3, 381-396.

### Подаци о аутору

**Др Александра Илић Рајковић** је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**E-mail: avilic@f.bg.ac.rs**