

Nataša Vujisić Živković<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Društveno-istorijski aspekt razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji<sup>2</sup>

**Apstrakt:** U članku se problematizuje pitanje društveno-istorijskih aspekata u kojima se razvijalo profesionalno obrazovanje u Srbiji. O ovoj je temi u našoj literaturi dat sintetički pregled stanovišta koja se odnose na period XIX i XX veka. Konstatuje se da je zaostajanje u društvenoj modernizaciji i diferencijaciji različitih sfera socijalno-ekonomskog života negativno delovalo na razvoj koncepcije i sistema profesionalnog obrazovanja. Cilj nam je bio da sagledamo društveno uslovljene predrasude o obrazovnom procesu i sistemu, koje su predstavljale jednu od barijera za zasnivanje modernog, dinamičkog i ekonomskim potrebama adekvatnog profesionalnog obrazovanja u Srbiji. Neke od tih predrasuda, kao one o suprotnosti opšteg i pozivnog obrazovanja, usmerenost kreatora obrazovne politike na sistem formalnog obrazovanja i posledični nedostatak valjane teorije i prakse neformalnog i informalnog obrazovanja, prisutne su i kod nas. Zbog toga je, sa stanovišta istoričara obrazovanja, ponuđen niz pitanja koja se odnose na razvoj svih aspekata obrazovnog sistema o kojima treba voditi računa prilikom dalje konceptualizacije profesionalnog obrazovanja u nas.

**Ključne reči:** profesionalno obrazovanje, modernizacija obrazovnog sistema u Srbiji tokom XIX i XX veka, obrazovne potrebe društva.

### Uvodna razmatranja

Neadekvatnost sistema profesionalnog obrazovanja u Srbiji, sa stanovišta ekonomskih i društvenih potreba, česta je tema medija, vladinih eksperata za obrazovnu politiku, organizacija civilnog društva i, u nešto manjoj meri, naučne zajednice. Na primer, dok je u razvijenim zemljama zapadne Evrope, koje imaju dugu i

---

<sup>1</sup> Dr Nataša Vujisić Živković je vanredni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

uspešu tradiciju profesionalnog obrazovanja (Nemačka, Austrija, Švajcarska itd.), nakon donošenja jedinstvenog *Evropskog okvira kvalifikacija* (EQF, 2008) započela stručna debata u naučnim, pre svega andragoškim časopisima, o operacionalizaciji EQF-a na nacionalnom nivou, uz sastavljanje multidisciplinarnih timova za izradu kompetencija neophodnih i tržištu rada prilagođenih obrazovnih profila, kod nas se ovaj problem prebacuje sa jedne institucije na drugu, uz, neretko, šablonizovan i navodno uže stručni pristup. Ne shvata se puna ozbiljnost ovog pitanja, koje zahteva pretresanje samih temelja sistema obrazovanja, punu primenu koncepcije celoživotnog obrazovanja i rad na fundamentalnim pitanjima teorije i prakse obrazovanja. Uslovi ekonomske krize, koja kod nas traje uporedo sa političkom krizom od sredine osamdesetih godina prošloga veka i globalne recesije od 2008. godine, samo su istakli značaj ovog problema. Danas je teško pronaći besprekornu argumentaciju za bilo koji u do sada poznatoj istorijskoj praksi model društveno-ekonomskog razvoja i na njemu zasnovanih obrazovni potreba. Ipak, i dalje postoji konsenzus o tome da nove tehnologije diktiraju i nove potrebe u obrazovanju različitih stručnih profila. Dinamika ovih potreba ne bi trebalo da posluži kao izgovor za prenebrežavanje istraživanja njihove društveno-istorijske uslovljenosti, posebno ne u našim okolnostima zaostajanja u društvenoj modernizaciji za zemljama zapadne Evrope. To zaostajanje predstavljala jednu istorijsku konstantu čiji je rezultat politički ideal o dostizanju evropskih standarda u svim sferama socijalnog života.

U međuvremenu, dok društveni i ekonomski teoretičari, a ponajviše samo životno iskustvo, ne ukažu na nove modele društvenog razvoja, možda je prilika za jedan kraći istorijski *exkurs* u oblast profesionalnog obrazovanja. Činjenica da se kod nas istorija obrazovanja i kulture retko uzima u obzir pri koncipiranju obrazovnih promena ne treba da nas obeshrabri u preduzimanju ličnog čina, kao ni društvenog ni naučnog zadatka discipline u raspravljanju pitanja savremenog obrazovanja. Kada kažemo lični čin, pozivamo se na mišljenje L. Fevra, istoričara i jednog od vodećih predstavnika škole francuskih analista, da istoričar treba da se otisne u probleme sadašnjosti, koji ga, kao i ostale, lično muče. Ovo je mišljenje koje u našoj intelektualnoj javnosti najviše zastupa profesorka D. Stojanović (2010) kao „istoriju sadašnjosti”. Društveni i naučni zadatak istorije obrazovanja kao naučne discipline ne iscrpljuje se samo u dužnosti prema prošlim već i prema sadašnjim i budućim generacijama (Aldrich, 2003; Vujisić Živković, 2008). Najzad, nije neuobičajena praksa u savremenoj debati o obrazovanju da upravo istoričari imaju ulogu pokretača (Vujisić Živković, 2012). Oni time ne vrše samo jednu društvenu misiju, već i odgovaraju na profesionalni zadatak demitologizacije prošlosti obrazovanja.

Da se upustimo u našu temu, veliki podstrek dala nam je studija M. Despotovića *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije* (2010). Prvi put je u ovoj studiji na celovit način prikazana društveno-istorijska uslovljenost prelaska teorije obrazovanja sa izučavanja vaspitnih ideala (ciljeva obrazovanja) na postavljanje poželjnih kompetencija obrazovanog čoveka i ishoda obrazovanja. Navedena promena dešava se u periodu industrijske revolucije u skladu sa njenim potrebama za organizovanjem adekvatne obuke radne snage, u čemu su doprinos kasnije dali neoliberalni koncept ekonomije u post-industrijskom društvu, teorija ljudskog kapitala i uticaj biheviorističke psihologije na teoriju obrazovanja (Despotović, 2010, str. 107). Programi koncipiranja obrazovnih kompetencija podrazumevali su multidisciplinarnu (filozofsku, sociološku, ekonomsku, psihološku i andragoško-pedagošku) raspravu o njihovom formiranju tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Analizirajući uticaje koji su dolazili iz područja ekonomije, kao i onih iz domena naučnih teorija, na politiku i praksu obrazovanja, Despotović (2010, str. 117) primećuje da je putem koncepta „obrazovanja usmerenog na kompetencije” *svet rada* izrazio ključne potrebe i zahteve prema obrazovanju, dok su putem „obrazovanja zasnovanog na ishodima” (*outcomes based education*), nauke o obrazovanju tokom osamdesetih i devedesetih godina XX veka pokušale psihološki i didaktički da oblikuju i realizuju ovaj zahtev. Suštinska promena bila je u tome da treba da se omogući unapređivanje ekonomskog razvoja putem obrazovanja.

U zemlji koju karakteriše *istorijski proces dugog trajanja*, koji neki autori poput Lj. Trgovčević (2003, str. 30) nazivaju „usporenom modernizacijom”, ima smisla preispitati osnovna pitanja konstituisanja profesionalnog obrazovanja. Naravno, ovaj zadatak zahteva širu i svestraniju multidisciplinarnu analizu, ali kako su pokazala prethodna istraživanja (Vujisić Živković, 2009), ima i svoju dugu predistoriju. Vođeni tim saznanjima, odredili smo društveno-istorijsku uslovljenost razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji kao predmet našeg istraživanja. Cilj je prvenstveno bio da se ukaže na neke predrasude, društvene i naučne, o karakteru obrazovnog procesa i sistema. One su doprinele zapostavljanju profesionalnog obrazovanja u teoriji i praksi. Razume se, imalo se u vidu da su predrasude suprotnog usmerenja, odnosno shvatanje da je jedino nauka, i to na prvom mestu psihometrija, sposobna da zadovolji potrebe profesionalnog obrazovanja karakteristične za prvu polovinu XX veka u SAD i Nemačkoj, predstavljale svojevrsnu zloupotrebu nauke za opravdavanje klasne, rasne i rodne neravnopravnosti, što je opasnost koju i danas treba imati u vidu.

Neposredni zadaci istraživanja bili su da se predstavi društveno-istorijska uslovljenost zaostajanja razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji tokom XIX i XX veka i da se, sa druge strane, ukaže na pojedine probleme koncipiranja stru-

čnog obrazovanja kod nas na početku XXI veka. Pošlo se od idealno zamišljenog sistema obrazovanja datog u *Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja* UNESKO-a (ISCED, 1997), koji, po našem mišljenju, predstavlja najviši dosadašnji domet u izgradnji jedinstvenog sistema obrazovanja i skladnog funkcionisanja svih njegovih elemenata. Ova klasifikacija, kao što je poznato, ne utiče na etičko-političku ili religioznu orijentaciju obrazovnog sistema u pojedinim zemljama, ali predstavlja osnovni instrument kreatora i istraživača politike i prakse obrazovanja. U radu smo koristili metod istorijsko-teorijske analize, ne držeći se uvek hronologije razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji, već eksplicirajući neke ključne elemente preovladavajućeg obrazovnog mentaliteta. U prvom delu rada prikazana je istorijska, a u drugom je prikazana savremena dimenzija istraživanog sistema. Na kraju, izvedeni su zaključci koji, nadamo se, mogu da doprinesu daljoj debati na ovu temu.

### Istorijska dimenzija pitanja profesionalnog obrazovanja u Srbiji

Uzroci i posledice promena obrazovne politike i prakse u razvijenijim zemljama na koncepciju kompetencija u obrazovanju, što je u prvom redu uticalo na sistem profesionalnog obrazovanja, predstavljeni su u navedenoj studiji M. Despotovića (2010). Protivurečnosti između kritičko-emancipatorske teorije obrazovanja, koja zastupa samoodređenje i suodređenje ličnosti, i tehnokratskog pristupa, usmerenog na merljive efekte obrazovnog postignuća, još nisu otklonjene – one na svoj način debatu o profesionalnom obrazovanju čine interesantnijom.

U Srbiji, nažalost, nemamo jednu celovitu, sintetičku istoriju obrazovanja, a ovaj nedostatak posebno se uočava kada je u pitanju naša neposredna prošlost, odnosno druga polovina XX veka. Podsetimo se samo polemika oko usmerenog obrazovanja, koje je predstavljalo jugoslovenski, u priličnoj meri ideologizovani, birokratizovani i šablonizovani odgovor na međunarodnu krizu obrazovanja iz sedamdesetih godina prošlog veka, u kojoj se upravo tražio odgovor na međuzavisni odnos sveta rada i sfere obrazovanja.

Navedena etapa nikako nije početna tačka sa koje treba tražiti odgovore na društveno-istorijsku uslovljenost razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji. Društvene i obrazovne promene, uvek međusobno isprepletane, bitno su uticale na koncepciju i praksu profesionalnog obrazovanja, još od početka stvaranja državnog školskog sistema u Srbiji tokom prve polovine XIX veka. Istraživanje ovoga problema ukazuje da se obrazovni sistem konstituisao pod pritiskom hroničnog zaostajanja u društvenoj modernizaciji (koja se često poistovećuje sa evropeizacijom ili *vesternizacijom*) i nedovoljne građanske diferencijacije socijalnih

slojeva, uz prevelika očekivanja državnih vlasti da obrazovni sistem reši socijalne probleme.

Pišući o kulturno-prosvetnim reformskim idealima ustavobraniteljskog režima u Srbiji, Slobodan Jovanović naglašava kako je postojala želja da se posredstvom škole stvori jedan viši sloj intelektualaca preko kojeg bi prosveta mogla dublje da se širi u narodnu masu. Zbog toga je veća pažnja poklanjana gimnazijama i *Liceju* nego osnovnim školama. Nastava u gimnazijama imala je literarno-humanistički karakter, a *Licej* je bio gotovo isključivo birokratska škola. Cilj gimnazije, prema J. St. Popoviću i drugim učenicima Srbima iz Austrije, bio je da „latinskim i nemačkim jezikom uzdigne šumadijsku seljačku decu do čovečnosti, tj. do onog ideala obrazovanosti koji je u zapadnoj Evropi postao u doba aristokratske kulture”. Zato je Sterija u svojoj poeziji „tako didaktičan, a u svom gimnazijskom programu tako poetičan” (Jovanović, prema: Vujisić Živković, 2009, str. 43–44). Već u tom periodu opažamo tendenciju da se od profesionalnog obrazovanja ne guje samo ono činovničko, a da je i ono zasnovano više na opštem idealu obrazovanja, a gotovo nimalo na realnim potrebama efikasne državne birokratije. U isto vreme, neuspeli pokušaji razvijanja *Posleno-trgovačke*, *Indžinirske* i *Zemljodelske škole*, prema mišljenju drugih autora, ukazuju na to da je modernizacijski impuls ustavobraniteljskih vlasti bio preuranjen. Lj. Trgovčević (2003, str. 29–30) piše da je rani početak izgradnje posebnih stručnih škola više bio želja malobrojnog birokratskog sloja, koji je težio da Srbija dobije odlike moderne države, ali da je brzo gašenje ovih škola pokazalo slabu zainteresovanost društva za specijalizovana i stručna znanja i nedostatak unutrašnje diferencijacije. U kontinuitetu postoje samo gimnazije, bogoslovija i vojna škola. Osim trgovačke škole, nema primera da je neka interesna grupa pokrenula osnivanje bilo koje obrazovne ustanove. Ne postoji nijedna srednja škola tehničke struke, osim za potrebe vojske. Sve to navodi istu autorku na zaključak da se rana modernizacija obrazovanja u Srbiji odvijala u znaku prevage interesa za formiranjem državnog aparata i „slabosti građanske klase” i to najpre preduzimačko-industrijskog sloja, koja je u većini razvijenijih društava bila pokretač profesionalizacije i stručnog osposobljavanja (Trgovčević, 2003, str. 30).

Potreba za stvaranjem državnih činovnika bila je i, kako su to pokazala istraživanja Prvoša Slankamenca, u osnovi programa ustaničke *Velike škole*, nastaloj po ugledu na ugarske *Kraljevske akademije* (Vujisić Živković, 2009, str. 44). Nerešen odnos između opšteg i profesionalnog obrazovanja u *Velikoj školi* od ranih šezdesetih do kasnih devedesetih godina XIX veka, posebno na njenom Filozofskom fakultetu, dovodio je do ozbiljnog zaostajanja u razvoju nauka u Srbiji. Značajan uvid u taj problem daje S. Ćirković razmatrajući stanje u istoriografiji toga doba. U početku „niko nije imao u vidu pripremanje stručnjaka za istori-

ju, ni za širenje ili rasprostiranje nauke kroz škole, a još manje za istraživanje”, tek kada je krajem veka „počelo spremanje nastavnika za predavanje istorije u školama, a time je studij istorije postao cilj, a ne samo sredstvo u sticanju opšteg obrazovanja”, stvoreni su uslovi za nastanak historiografije kao univerzitetske discipline (Ćirković, 2007, str. 146–153). Slično se može pratiti i u drugim strukama. Ideal obrazovanja pravnika, kao najbrojnijih studenata *Velike škole*, koji je tako oštro kritikovao Svetozar Marković, dominira celom drugom polovinom XIX veka. Tehnički fakultet radi sa velikim entuzijazmom, ali malo uslova (Nikolova, 2011), dok je Filozofski fakultet dugo, kao što smo videli, profesionalno nedefinisan, a jedno vreme i u opasnosti da će ostati bez studenata, jer je njegova uloga kao, između ostalog, fakulteta za obrazovanje srednjoškolskih nastavnika dovedena u pitanje. Promene u pretežno agrarnom društvu su spore, osnovna škola je optužena za potiskivanje radnog obrazovanja budućih seljaka, a novi tipovi škola, poput građanskih i zanatskih, nastaju tek početkom XX veka i to u znatno manjem stepenu nego u slovenskim provincijama Austrougarske. Ipak, postepeno dolazi do stvaranja profesionalno-obrazovnih organizacija (*Trgovačka omladina, Privrednik*), da bi se između dva svetska rata pitanje pozivnog obrazovanja i disperzije školskog sistema ozbiljnije postavilo u stručnoj javnosti.

Kritika državnog školskog sistema kao ustanove za fabrikovanje činovnika, pre svega gimnazije, koja je svojim opštehumanističkim obrazovanjem bila optužena za produkovanje *činovničkog proleterijata*, započela je od Svetozara Markovića uporedo sa njegovim zalaganjem za novi, realni i naučno-tehnički smer obrazovanja. Ova kritika došla je u žižu javnosti u periodu između dva svetska rata. Zvanična politika obrazovanja formalno se ugledala na onu iz Vajmarske republike u Nemačkoj, pa je čak i *Ustavom Kraljevine SHS* (Vidovdanski ustav iz 1921. godine) bila preuzeta nemačka odredba o tome da se „otvaraju škole za potrebe zanimanja” i da se „država brine da se svim građanima stvori podjednaka mogućnost za privredne poslove kojima naginju” (Vujisić Živković, 2009, str. 47). Međutim, zvanična politika, posebno na području bivše Kraljevine Srbije, Vojvodine i Crne Gore, nije podsticala privrednim potrebama okrenuto školstvo. Naprotiv, zadržava se dominacija gimnazija kao opšteg tipa srednjeg obrazovanja. U praksi, ona je u najvećoj meri predstavljala zavod za obrazovanje državnih činovnika. Za većinu učenika, gimnazije su bile završne škole, odnosno oni nisu nastavljali fakultetske studije. U južnim oblastima zemlje, gimnazije su predstavljale medijalne škole ka drugim činovničkim školama, kao što su bogoslovska i učiteljska, ili ka trgovačkim školama. Čak sedam osmina učenika gimnazija u navedenom predelu zemlje, današnjoj Makedoniji i južnoj Srbiji, prema podacima koje je prikupio Prvoš Slankamenac (Slankamenac, 1926, prema ibid: 47), biralo je takvu karijeru. *Niži tečajni ispiti* (tzv. mala matura) svedoče o tome da je

gimnazija zadržavala opštehumanistički karakter obrazovanja čak i onda kada je bila realnog usmerenja. Tako se nagomilavao činovnički sloj, a, što je možda bilo i gore, svršeni gimnazijalci nisu raspolagali odgovarajućim stručnim znanjima i sposobnostima neophodnim za rad u javnoj upravi. Građanske škole, koje su bile veoma razvijene u zapadnim krajevima zemlje i čija je prvenstvena uloga bila osposobljavanje učenika za odgovarajuće zanimanje, našle su se u središtu pažnje evropskih reformatora školstva, ali su na istoku naše zemlje bile veoma retke.

Snazan pokret školskih reformi koji karakteriše dvadesete godine XX veka u SAD i Evropi nije mogao da zaobiđe ni ondašnju Kraljevinu SHS. Brojni profesori i đaci koji su tokom Prvog svetskog rata izbegli u Švajcarsku i Francusku susreli su se sa raznolikim tipovima škola, pre svega stručnim, kakvih kod nas nije bilo. U teoriji obrazovanja, veliki odjek imala je koncepcija pozivnog obrazovanja Georga Keršenštajnera. Brojni naši teoretičari, poput M. Ševića, V. Mladenovića i P. Slankamenca, prihvatili su njegov stav da obrazovanje može da bude planska i metoda akcija samo ako poziv uzima za svoje polazište i ishod. Neki su prihvatili i Keršenštajnerovo određenje darovitosti u pokušaju da koncipiraju tada još neorganizovani obrazovni sistem sa različitim tipovima srednjih škola koji odgovaraju tipu obdarenosti učenika. Šević se naročito bavio ovim pitanjem u knjizi *Stara i nova škola* (1920), u kojoj je pokušao da odredi odnos darovitosti i pojedinih nastavnih predmeta. I pored toga što je neoprezno prihvatao nalaze tadašnjih psihometrijskih testova („statistika je pokazala da velika većina naročito darovite dece potiče iz porodica višeg položaja”), on ima neosporne zasluge za promovisanje odnosa darovitosti i profesionalne orijentacije. Pozivajući se na američki primer, zalagao se za uvođenje školskih savetnika za određivanje zanimanja, jer je u Bostonu u to vreme svaka škola imala po dva savetnika za profesionalnu orijentaciju.

I pre Ševića, još krajem Prvog svetskog rata, direktor Karlovačke gimnazije Radivoj Vrhovac prvi se kod nas zalagao, kao što i naslov jednog njegovog članka glasi, za *Ekonomiju sa ljudima*, odnosno ukazao je na potrebu da škola radi na „kapitalu ljudske prirode”, što bi predstavljalo njen najvažniji socijalni zadatak. Vrhovac je svestan etičkih problema do kojih selekcija najsposobnijih dovodi, ali se teši time da bi se srednje škole demokratizovale u smislu prijema učenika i oslanjale na objektivna antropološka i psihološka merenja. Time bi se sprečilo propadanje nacionalnih talenata i svako bi stekao ono mesto u društvu koje mu po sposobnostima pripada (Šević, 1920, str. 148).

I kod nas posle Prvog svetskog rata započinje konstituisanje psihologije i pedagogije darovitih i profesionalne orijentacije, u čemu učestvuju sa svojim priložima P. Radosavljević, N. Zavišić i I. Opačić, a u praktičnom i teorijskom pogledu najviše Branislav Krstić, a docnije i Borislav Stevanović.

Ipak, nastojanja da se unapredi rad na *ljudskom kapitalu* i da se sistem obrazovanja prilagodi strukovnim i društvenim potrebama ostala su pojedinačna, bez potpore u državnoj obrazovnoj politici. Ona je bila usmerena na unifikaciju jugoslovenskog školskog sistema, uz pojedine reformske elemente (*radna škola*), ali bez dubljeg prodiranja u svrhu i kulturu školskog obrazovanja i bez definisanja uloge obrazovanja u privredno-kulturnom razvoju zemlje.

Profesor skopskog Filozofskog fakulteta P. Slankamenac bio je oštar kritičar takve prosvetne politike i obrazovne teorije koja ju je podupirala. On traži školu kao „socijalno produktivnu ustanovu”. Nastavnici, na primer oni koji rade na selu, treba da se oproste od apstraktnog ideala opšteg obrazovanja i mutne predstave o prosvjećivanju seljaka i da se posvete jasnom programu njihovog profesionalnog obrazovanja. Idealni tip škole ne postoji i potraga za njim uvek je bezuspešna. Zbog toga škola treba da bude prilagođena kulturno-životnim prilikama svojih polaznika. Prvi zadatak škole je da bude uklopljena u narodni život. Škole su dugo predstavljale svet za sebe. One nisu učestvovala u društvenom životu i usavršavale ga. Novooslobođeni narodi, prema mišljenju Slankamenca, skloni su da od razvijenih naroda preuzimaju najrazvijenije školske forme, u smislu naučnog obrazovanja, ali za njihov napredak neophodan je kadar koji daju strukovne škole u svim sferama socijalno-ekonomskog života. Zbog toga, on kao kriterijum uspešnosti prosvetne politike ne uvodi broj škola po broju stanovnika, već broj škola u industrijskim regionima. Ovaj keršenštajnerovac nema nikakve dileme oko toga da je obrazovanje u društvu moguće samo kao profesionalno. Ali ovaj utilitarizam nema potrebe da se brani Keršenštajnerovim određivanjem krajnjeg cilja pozivnog obrazovanja kao etiziranja društva. Dinamički karakter pozivnog obrazovanja doneće svoje etičke plodove i bez brige teoretičara o tome. Za Slankamenca, obrazovanje predstavlja stvaralaštvo, a „tvoraštvo nije izuzetna, vanredna, viša sposobnost, ona je i svakodnevnii posao sa smislom” (Slankamenac, 1926, prema *ibid*: 51).

Opisani pristup obrazovanju nije postao dominantan iz najmanje tri razloga: 1) zaostajanje u procesu društvene modernizacije sa preovlađujućim birokratskim ustrojstvom države, koja se nametnula kao odlučujući kontrolor svih procesa u obrazovanju; 2) strah intelektualne elite da će gubitkom opšteobrazovno usmerenih škola izgubiti ulogu u vaspitanju narodnih masa, a time i politički uticaj i 3) nerešena pitanja u samoj teoriji obrazovanja, koja se kolebala između apstraktno postavljenog ideala obrazovanosti i razmatranja vaspitnih i nastavnih metoda, s tim što je voluntaristima prepušteno da rešavaju suštinska pitanja organizacije školskog sistema.

Iako se period socijalizma u Jugoslaviji odlikovao radikalnom modernizacijom (industrijalizacijom, urbanizacijom, emancipacijom žena i promenom



porodičnih odnosa), on je negovao i izvesnu inerciju u obrazovnom sistemu, a neke korisne inovacije nisu nailazile na sistematsku podršku, već su bile praćene deklarativnim zalaganjem za „naš“ originalni put u razvoju obrazovanja (Vujsić Živković i Spasenović, 2010, str. 219).

Bez namere da potcenjujemo istorijski doprinos konstituisanja profesionalnog obrazovanja, koje se često u Srbiji suočavalo sa teško rešivom materijalnom oskudicom (primer je medicinsko obrazovanje), ostaje da konstatujemo da postoji čitav niz društveno-istorijskih pitanja, teorijskih i praktičnih, koja često poprimaju karakter predrasuda. One moraju da se otvore u sadašnjoj debati o daljem razvoju profesionalnog obrazovanja.

### **Kako identifikovati suštinske društvene interese – savremena debata o profesionalnom obrazovanju**

Aktuelna pitanja profesionalnog obrazovanja u Srbiji pretresaju se nesistematično, često uz nepoštovanje struke i pravila produktivne društvene debate. Reč je više o debati koju priželjkujemo nego o organizovanoj javnoj raspravi. Ipak, mogu da se izdvoje dva motiva koja ovo pitanje održavaju u društvenom životu: 1) proces transformacije rada u postindustrijskom društvu, sa dodatnim pritiskom globalne recesije i svetske ekonomske krize – alternativni programi privrednog oporavka (reindustrijalizacija ili razvoj uslužnog sektora i postindustrijske tehnologije) sučeljavaju se po pitanju obrazovanja i kvalifikacija radne snage; 2) suprotstavljene koncepcije i interesi opšteg i profesionalnog obrazovanja, koji reflektuju različite pozicije u društvenoj i obrazovnoj hijerarhiji, i naizgled nepomirljivo viđenje uloge obrazovanja u društvu.

U debati koja bi trebalo da poprimi vid društvenog dogovora svih aktera zainteresovanih za stanje obrazovanja u savremenom svetu, prema rečima Ž. Derride (2002), često smo suočeni sa retoričkim strategijama slavljenja i dijabolizacije. Umesto takvih strategija, trebalo bi pristupiti razotkrivanju suštinskih interesa različitih društvenih grupacija koje učestvuju u ovoj debati. Razumljivo je da iz područja društveno-humanističkih nauka provejava zabrinutost za opstanak onog nasleđa koje se u prošlosti evropskih univerziteta nazivalo *humanites*, na primer u široko citiranom delu austrijskog filozofa K. P. Lismana (Liessmann, 2009). Preterani entuzijizam kreatora obrazovne reforme, misli se i na reformu univerziteta, treba da bude suočen i sa argumentacijom zastupnika opštehumanističkog obrazovanja. Ali, i oni treba da uvide značaj razvoja polja praktično-profesionalne primene društveno-humanističkog znanja, pre svega kroz profilisanje naučno-istraživačkog kadra, koji, kao i u oblasti prirodno-matematičkih, tehničkih

i medicinskih nauka, mora da preuzme svoj deo odgovornosti u procesima društvene transformacije, čak i da bude kritičko-korektivni faktor ovog procesa. Tako se suprotstavljenost opšteg i profesionalnog obrazovanja, na samom vrhu naučno-obrazovne piramide, u svojoj osnovi pokazuje kao neproduktivna i prividna. Taj zaključak, međutim, nikako ne znači da treba težiti neutralizaciji napetosti između opšteg i pozivnog obrazovanja. Već sam rad na njihovom usklađivanju u obrazovanju univerzitetskih profila pokazuje koliko se oko ove teme mobilišu različiti društveni i disciplinarni interesi i tradicije na koje se oni oslanjaju.

Kod nas, kao i u brojnim drugim zemljama, postoje različita tela za koordinisanje opšteg i posebna tela za praćenje profesionalnog obrazovanja. Potreba multidisciplinarnog pristupa u koncipiranju ovih oblasti i u upravljanju promenama donekle opravdava ovakvu praksu, mada ona narušava princip jedinstvenosti obrazovnog sistema. Mnogo su kreativnija ona institucionalna rešenja kojima su povezani univerzitetski centri visokotehnoških naučnih ustanova sa odgovarajućim departmanima za obrazovanje u centre ili *kuće* za kompetencije (npr. u Danskoj, Nemačkoj, Holandiji), u kojima dolazi do saradnje stručnjaka za moderene tehnologije, obrazovnu teoriju i praksu i ekonomista. Obrazovni sistem na ovaj način dobija pouzdane povratne informacije o sopstvenom kvalitetu i mogućnostima njegovog unapređivanja, a pristup obrazovanju zasnovanom na kompetencijama ima svoju realnu razradu. U našim uslovima, čini nam se, potrebno je, uz do sada postignute individualne rezultate u razmatranju kompetencija u stručnom obrazovanju (Despotović, 2010), iznova pokrenuti višedisciplinarnu temeljnu raspravu o kompetencijama različitih obrazovnih profila, koje mogu da zadovolje realne potrebe srpskog društva i ekonomije. Debirokratizacija ove debate, videli smo to na istorijskim primerima, nužan je uslov njenog uspeha. To zahteva suštinsko prihvatanje obrazovanja ne samo kao društvenog već i kao naučnog prioriteta, zrelost i autonomnost naučne zajednice, i prihvatanje intelektualnog rizika u rešavanju ekonomske i socijalne krize.

Neposredno u vezi sa ovim problemom jeste pitanje daljeg koncipiranja srednjeg stručnog obrazovanja i savremena neminovnost uvođenja obaveznog opšteg srednjeg obrazovanja. Već su početne promene u ovoj oblasti ukazale koliko se staleških i disciplinarnih interesa angažuje u njihovom razmatranju. Žučna osporavanja stručnog profilisanja na bazi tržišno potrebnih kompetencija i raznorodne ideje o karakteru i opsegu opšteg srednjeg obrazovanja govore o nedovoljnom razumevanju koncepta celoživotnog obrazovanja, koje treba da prožme sve nivoe sistema obrazovanja, idealno i operacionalno datog u *Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja* (ISCED, 1997), koja je dosledno poštovana i u formiranju *Evropskog okvira kvalifikacija* (EQF, 2008). Velikim delom zbog tog nerazu-

mevanja, kod nas još nije počela na sistematičan način izrada *Nacionalnog okvira kvalifikacija* (NOK). U čemu je problem?

Moderni obrazovni sistem ne podrazumeva nametanje bilo kakvog filozofskog, ideološkog, religijskog ili nekog drugog osnova, već se izbor prepušta samim zemljama članicama UNESCO-a. Ali, kao rezultat istorijskog razvoja jedinstvenog obrazovnog sistema (u ranijoj terminologiji *jedinstvene škole*), on podrazumeva odgovarajuće jedinstvo obrazovnog programa i pripeme nastavnika na određenom stepenu obrazovanja, kao i jedinstvo sistema formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Rasprava koja se fokusira samo na sadržaje obrazovanja i njegovog profilisanja, a izgubi iz vida sve ove druge elemente neumitno je osuđena na neuspeh. Sistem profesionalnog obrazovanja u takvim uslovima pati od neprilagođenosti (preopširnosti) programa, entuzijazam prosvetnog kadra je pogrešno kanalisano, a bitna pitanja čovekovog obrazovanja, kao što je njegova sposobnost za samostalno i timsko rešavanje praktičnih problema, ili neophodan stepen opšte, matematičke i medijske pismenosti, ostaju principijelno nerešiva. Ekonomska kriza, socijalna anomija, korupcija i drugi negativni aspekti života produbljuju ovo stanje, a verovanja da se ono samo sredstvima obrazovne politike može rešiti pokazuju se kao naivna. Slično kao i u periodu između dva svetska rata, izbegavanje obrazovne teorije da se suoči sa suštinskim pitanjima funkcionisanja obrazovanja samo doprinosi bujanju predrasuda o njegovom idealnom karakteru.

Kreatori obrazovne politike kod nas polaze od pretpostavke, prema našem mišljenju pogrešne, da u Srbiji postoji izgrađen sistem obrazovanja. Kada se stvari razmotre na nivou formalnog sistema školstva, jasno se uočava da nema usaglašenosti između obrazovnih programa za različite stepene obrazovanja, niti sistematske politike profesionalnog obrazovanja nastavnika. Ova poslednja tema, koja se odnosi na karijeru 10% akademski obrazovanih građana (Zgaga, 2008) i funkcionisanja čitavog obrazovnog sistema, važan je segment profesionalnog obrazovanja, koji pokazuje teorijsko-praktičnu neusklađenost kod nas dominantne politike obrazovanja. Još je teža slika kada se pogleda funkcionisanje sistema neformalnog i informalnog obrazovanja. Mada u ovoj oblasti nismo konceptijski daleko od razvijenijih društava, naša intelektualna elita, koja presudno utiče na oblikovanje obrazovne politike, i dalje je fascinirana obrazovnim sistemom kao sredstvom redistribucije sertifikovane moći znanja.

Nećemo mnogo pogrešiti ako ustvrdimo da je stepen razvijenosti i diferenciranosti sistema neformalnog i informalnog obrazovanja direktno proporcionalan stepenu razvijenosti društva. U našim uslovima bitno je primetiti da ovi sistemi predstavljaju priliku da se protivurečnostima u koncipiranju obrazovanja, posebno na nivou opšte/profesionalno, ponudi racionalna mogućnost za njihovo

prevazilaženje. Niko ne može da ospori da su temeljna znanja ili ona znanja i umeća koja se tradicionalno svrstavaju u korpus opšteg obrazovanja (na primer konverzacija na stranim jezicima) u uslovima povećane pokretljivosti na tržištu rada nužno neophodna, ali formalni sistem obrazovanja i u idealnim uslovima ne može samostalno da ih obezbedi. Sa druge strane, stalne promene u području profesionalnog delanja zahtevaju i kontinuirane programe usavršavanja radne snage. Različiti učinci ovih programa treba da budu predmet naučne i društvene verifikacije. Sve to dodatno naglašava značaj konstituisanja sistema neformalnog i informalnog obrazovanja.

Za naše prilike karakteristično je i to da će sistem obrazovanja odraslih još dugo vremena zadržati svojevrsnu kompezacionu funkciju u oblasti funkcionalnog opismenjavanja i podizanja kapaciteta radno aktivnog stanovništva. Oblast profesionalne orijentacije i karijernog vođenja kod nas je dugo bila zapostavljena, da bi tokom poslednjih decenija, uglavnom zalaganjem nevladinog sektora, oživeo teorijski i praktični interes za ovu temu. Ipak, partokratsko-klijentalistička organizacija državnog aparata pokazuje se kao, za sada, nepremostiva prepreka u razvoju socijalnog kapitala.

### Zaključak

Fundamentalna sociološka istraživanja rađena poslednjih godina pokazuju da je društvena pokretljivost između različitih slojeva stanovništva niska i da se čak smanjuje u odnosu na prethodni, takođe nizak nivo. Tu se, uz staleške i teorijske, razotkriva i osnovni društveni mehanizam za potiskivanje pitanja profesionalnog obrazovanja u drugi plan. Tako se pokazuje da ovo pitanje ima snažan etičko-politički naboj koji vremenom treba da preraste u odgovarajuće idejne koncepte i društvene akcije. Istorijska istraživanja ovog fenomena pokazuju da ograničena društvena diferencijacija često nalazi svoju potporu u elitističkim teorijskim predrasudama o ciljevima obrazovanja, što dodatno utiče na neadekvatno koncipiranje sistema obrazovanja. Prihvatanje stranih iskustava u ovoj oblasti doprinelo bi, prema našem mišljenju, većoj teorijskoj koherentnosti i, sa druge strane, funkcionalnosti sistema profesionalnog obrazovanja.

### Reference

- ALDRICH, R. (2003). The Three Duties of the Historian of Education. *History of Education*, 32(2), 133–143.
- ĆIRKOVIĆ, S. (2007). *O istoriografiji i metodologiji*. Beograd: Istorijski institut.

- DERIDA, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- EUROPEAN PARLAMENT (2008). *The European Qualifications Framework (EQF)*. Preuzeto sa: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm), (maj, 2013).
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: UNESCO.
- LIESSMANN, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- NIKOLOVA, M. (2011). *Nauka o mašinama i projektovanje kamenih mostova: Tehnički fakultet Velike škole u Beogradu*. Beograd: Pedagoški muzej.
- STOJANOVIĆ, D. (2010). *Ulje na vodi: ogledi iz istorije sadašnjosti Srbije*. Beograd: Peščanik.
- TRGOVČEVIĆ, LJ. (2003). *Planirana elita: o studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima u 19. veku*. Beograd: Istorijski institut i Službeni glasnik.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2012). Doprinos pedagoške historiografije naučnom utemeljenju aktuelnih reformi obrazovanja. *Pedagogija*, 67(1), 140–149.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ & SPASENOVIĆ (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918–1990). *Pedagogija*, 65(2), 213–222.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2009). Pozivno obrazovanje i uređenje škola kao tema u srpskoj pedagogiji između dva svetska rata. U N. Potkonjak (Ur.). *Buduća škola* (str. 40–53). Beograd: SAO.
- VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ, N. (2008). Uloga pedagoške historiografije u formiranju pedagoškog znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(2), 257–273.
- ZGAGA, P. (2008). Mobility and European Dimension in Teacher Education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 17–42). Umea: Faculty of Teacher Education.

Nataša Vujisić Živković<sup>3</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## Socio-historical Aspects of the Development of Professional Education in Serbia<sup>4</sup>

**Abstract:** This paper deals with the issue of socio-historical aspects in the development of professional education in Serbia. A synthetic overview is presented of the dominant viewpoints on this topic in our literature, covering the period of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. It is noted that the lag in social modernization and differentiation of various aspects of socio-economic life have had a negative effect on the development of the system of professional education. Our goal was to look into socially-conditioned prejudices about the educational process and system, which represented one of the barriers to the establishment of a modern, dynamic system of professional education in Serbia which would be in tune with economic needs. Some of these prejudices, like that concerning the contradiction between general and professional education, the educational policymakers' focus on the formal system of education and the lack of valid theory and practice in non-formal and informal education, are also present in Serbia. That is why, from the perspective of a historian of education, this paper discusses a range of issues related to the development of all aspects of the education system that need to be taken into consideration in the further conceptualization of professional education in our country.

**Key words:** professional education, modernization of the education system in Serbia during the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century, educational needs of society.

---

<sup>3</sup> Nataša Vujisić Živković, PhD is a professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

<sup>4</sup> This paper is part of a research project being undertaken at the Institute of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade, called 'Models of assessment and strategies for improvement of quality of education' (179060), supported by the Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development.