



(ДИС)ФУНКЦИОНАЛНИ ОДНОСИ ИЗМЕЂУ КВАЛИТЕТА ЗНАЊА И СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА*

Зоран Аврамовић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду се примењује функционална анализа односа између знања и система образовања са становишта квалитета. Доказује се тврдња да између квалитета знања и конструкције система образовања не постоји, нужно, подударност, односно да први квалитет није незаобилазни услов другог. У првом делу рада диференцира се појам квалитетног и некавалитетног знања. Од 19 индикатора, пет квалитета знања представљају нормативне (изузетни смисао), а остали описне (специфични смисао) карактеристике. У другом делу рада, концептуални приступ систему образовања фокусира се на његове (дис)функционалне и нефункционалне везе. Разматрају се традиција националног знања, карактер друштвених односа који се успостављају између актера у оквиру система и утицај имплицитних знања на деловање наставника и ученика у систему образовања. Сви ови фактори могу позитивно и негативно да утичу на правац и садржај квалитета знања у систему образовања. Могуће је осигурати квалитет знања у школским програмима и уџбеницима, а да у систему образовања (не)буду реализовани због уплива традиционалних, социјалних, имплицитних чинилаца у образовну интеракцију. Појмом констелације објашњава се повољан и неповољан однос квалитета знања и система образовања. У закључку се тврди да систем образовања не може да осигура потпуну реализацију квалитета знања због значајног степена његове условљености школским и ваншколским чиниоцима.

Кључне речи: квалитет, знање, образовни систем, (дис)функционалност.

Реч квалитет је латинског корена (lat. *qualitas*) и означава каквоћу, својство, особину, вредност, врлину. Квалитет може да буде карактеристика, вредност али и атрибут ствари или лица. Појам квалитета можемо да дефинишемо на нормативни и дескриптивни начин. Према првом значењу, квалитет је нека изврсност, изузетност нешто што одређујемо као добро, а та норма може да буде произвољна или израз неког дого-

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, број 47008 (2011-2014) и „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ бр. 179034 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

** E-mail: zavramovic@rcub.bg.ac.rs

вореног стандарда. Описно значење квалитета је углавном атрибутивно, односно искуствено. Рећи за нешто да је квалитет значи да поседује нека својства која ценимо као вредност, неке карактеристике којима дајемо предност у задовољавању својих потреба.

Опште место свих реформи образовања у Србији, у последње четири деценије, је унапређивање квалитета система образовања. Под квалитетом образовања подразумевале су се различите ствари. Најчешће је реч о условима у којима се одвија настава, о делатности наставника, исходима који су у функцији корисника (студента, ученика). Друго значење квалитета обухватало је континуирано реформисање које подразумева унапређивање. Треће се односило на стандарде који на објективан начин траба да осигурају квалитет. Део квалитета је и интерна и екстерна евалуација: праћење и вредновање, анализе и извештаји о току промена свих сегмената образовног система – наставни програм, наставни процес, наставници, уџбеници, наставна средства (*Škole i kvaliteta*, 1998).

У пројектима реформе, није видљива функција знања у „причи“ о квалитету система образовања. Она се подразумева, а такав приступ крије узроке могућних недостатака, ако не и промашаја замисли његовог побољшања или унапређивања. Да ли систем образовања, (не)одговарајуће конструисан, нужно производи низак/висок квалитет знања и сазнајних компетенција? Другим речима, да ли су квалитетно знање и образовни систем у корелативној вези? Пре разматрања одговора на постављена питања, потребно је диференцирати појам знања са становишта квалитета.

Квалитет знања

Шта подразумевамо под *квалитетом знања* у образовању? Најпре, квалитет знања отвара питање за кога и у чему се огледа квалитет. За кога? За ученика, наставника, родитеља или онога ко користи знања. Друго питање гласи: „У чему се огледа квалитет знања?“ У циљевима, у резултатима, у плановима, у реализацији, у развоју когнитивних способности – развој мишљења, способности решавања проблема (Levis & Smit, 1998).

Које је знање квалитетно? Знање за које тврдимо да је квалитетно мора да садржи: (а) један скуп својстава; (б) задовољава неку потребу лица или институције која користи то знање и (в) одређене вредности (Richard, 2002). Када је реч о *својствима* знања, онда би требало имати у виду следеће: теоријску основу, систем појмова, чињенице, језик зна-

ња, практичну проверу. У погледу *вештина* (моторичке, вербалне, практичне) спектар својстава је шири. Примера ради, разликујемо: (а) техничке вештине (способност коришћења процедура, техника у једној професији); (б) социјалне вештине (способност сарадње, комуницирања, разумевања, мотивисања); (в) организационе вештине (способност за координацију и интеграцију свих интереса и активности организације).

О квалитету знања може се говорити и са становишта *вредности*, јер нам оне помажу да решимо личне и опште проблеме. Знање је вредност. А вредност знања се показује као истинито знање. Такво знање констатује чињенице, објашњава, тумачи, анализира појаве. Истинито знање није исто што и корисно знање. Оно знање које задовољава практичне потребе, не мора бити у сагласности са истином. Неко ко хоће да заради на дрогама, а лекар је по професији, злоупотребиће медицинска знања. Знање као вредност не треба мешати са сазнајним и вредносним судовима и ставовима. Судови изражавају ментална стања. Сазнајни судови изражавају интелектуалне садржаје као што су опажања, појмови, закључци, дефиниције, а вредносни судови изражавају емотивновољни однос субјекта према предмету, људима, догађајима. Постоје бар два значења појма квалитет знања у образовању: (1) из перспективе ствараоца; (2) са становишта корисника.

Стварање знања није само привилегија научника. Берtrand Расел (1961) тврди да се знање појављује и у форми *опажања, веровања и сећања, навика, уверења* (засновано на навици, уображењу, интересу, понављању), *очекивања* (облик веровања и увереност у каузалне односе). Ако доследно следимо ову дефиницију знања, закључујемо да је сваки субјект у позицији да ствара знање на разним нивоима менталних активности. По другој дефиницији, која долази из теорије о менаџменту, знање је упућено кориснику. У мери у којој задовољава потребу корисника, оно је квалитетно или не (Ђорђевић-Вољановић, 2009). А корисник је ученик/студент. Квалитет знања се процењује с обзиром на употребу, с обзиром на задовољавање корисника. У том контексту, *квалитет знања можемо да одредимо као степен до кога се задовољавају потребе корисника/ученика*. Знање *неко* користи *за нешто*. Знање је саставни део сваког радника или његове професије. Сазнајне потребе корисника се задовољавају на директан или индиректан начин: (а) знања као учење; (б) знање као део производа или услуга. Два кључна појма су предмет дискусије – знање и потребе. Знање је у сталном суочавању са незнањем, а потребе су једна изузетно динамичка категорија: оно што је у прошлости била потреба, данас бива промењена.

Знање је један широк и не лако одредљив појам. Обично се под правим, тачним знањем подразумева научно и техничко знање. Знање уноси ред у хаотичну стварност. Облици знања су податак (информација), разумевање и мудрост. Интелигенција је вишеструка способност мишљења – разликујемо нумеричку, социјалну, креативну, вербалну, моторичку. Сматра се да је интелигентан човек онај који решава проблем у новонасталој ситуацији. Мудрост је највиши облик поимања стварности. То је способност ума да проникне у суштину ствари. Мудрост никада није знање о појавном свету, већ о најдубљим странама човековог и друштвеног постојања. Другим речима, знање „припада“ науци и техници, а мудрост животу човека у социјалној историји.

Међутим, човек се у свом животу служи и другим облицима знања и псеудознања, али и незнањима (Аврамовић, 2007). Псеудознања су она знања која се стичу „срцем“ или емоцијама. Разликујемо лаковерност, наивност, сујеверје, мржњу и предрасуде у неким облицима знања. Можемо да тврдимо да су то псеудознања или незнања, али чињеница је да неки појединци и друштвене групе користе та знања и да их она оријентишу у њиховом понашању. Однос између знања и појединачног или групног понашања је изузетно сложен. Значајна је разлика између знања у „глави“ и знања у практичном животу. Драстична крајност је практична употреба незнања.

<i>Квалитет знања</i>	<i>Неквалитет знања</i>
Теоријска утемељеност	Теоријска импровизација
Појмовна јасноћа	Појмовна збрканост
Језичка прецизност	Конфузан језик
Утврђене чињенице	Непроверене чињенице
Практична проверљивост	Без практичне проверљивости
Задовољство корисника (ученици, професије, друштво)	Незаинтересованост за корисника
Самокритичност – однос према грешци	Одсуство критичности – однос према грешци
Отвореност према настајућим знањима	Затвореност према новим знањима
Праћење учинка научног знања	Одсуство учинка усвојеног знања
Примарност рефлексивног знања	Примарност фактографског знања
Изложеност конкуренцији знања	Затварање у једно знање
Појава нових знања (генеричка)	Игнорисање нових знања
Аргументованост	Импресије
Повезаност знања са моралом	Занемаривање морала у знању
Истина/корист	Заблуда/штета
Стварно знање	Формално знање
Процедурална знања	Механичка знања
Поуздана знања	Непоуздана знања
Примарност квалитета знања	Предност квантитета знања

Како оцењујемо једно знање као квалитетно? Који су индикатори квалитетног и неквалитетног знања? Такво знање мора да буде теоријски утемељено (фундаментално знање), мора да буде оперативно и професионално. Међутим, да би знање било квалитетно, оно мора да наиђе на корисника који располаже одређеним способностима. Онај који користи знања мора, поред усвојених појмова и теоријских знања, да влада и процедуралним знањима, да поседује организационе вештине, способност прилагођавања, дограђивања, обнављања.

Првих пет квалитета знања представљају нормативне индикаторе (изузетни смисао), а остали индикатори су описни (специфични смисао). Такође, мора се увек имати на уму епистемолошка разлика знања о природи и техници и знања о друштву и човеку. Реч је о разлици између општих, универзалних знања и појединачно-културолошких. О томе постоји обимна литература (Rasel, 1961; Polany, 1967; Hayek, 1983; Larrabee, 1981; Milić, 1986; Antić, 2007; Marković, 2009).

Теоријска утемељеност. Теорија се јавља као мисаоно настојање да се реши неки практични проблем, али се истовремено у пракси и проверава њена тачност. Теоријска мисао није обична мисао већ систем општих ставова којима се објашњава нека појава. Добра теорија мора да поседује следеће карактеристике – објективност, систематичност, поузданост, прецизност, општост. Теоријски став припада одређеној научној дисциплини. У оквиру једне науке постоји неколико теорија. Науке се деле по општости свога знања – теоријске, историјске, практичне. Наука користи методе као плански поступак истраживања којим се долази до података и истине. У свакој науци постоје објашњења предмета које проучава – узрочно, статистичко, генетичко (начин постанка појаве), дедуктивно (помоћу закона).

Појмовна јасноћа. Јасноћа се односи на цео логички апарат мишљења: размишљање, учење, опажање, закључивање. Нема квалитетног знања са нејасним појмовима. Онај који користи појмове треба да зна њихово значење, а да потом упозна саговорника са својим значењем како не би дошло до неспоразума. Значење појмова се мењало током развоја друштва и културе и отуда захтев да се нејасноће, двосмислености појмовних апарата истисну из знања у систему образовања.

Језичка прецизност. Свако знање се језички изражава. Ми о знању сазнајемо тек када се саопшти вербалним или неким другим језиком (графичким, звучним, сликовним). Ако хоћемо да поседујемо квалитетно знање, онда морамо да га тачним, јасним па и лепим језиком изразимо. Било да је то опис чињенице, објашњење неког догађаја или упутство како да се нешто уради. Примера непрецизног језика је превише.

Дуге, конфузне реченице, оптерећеност текста страним терминима, монотono излагање, све су то примери језичке непрецизности које суштински нарушавају јасност и поузданост знања, како у појединачним предметима, тако и у системима курикулума.

Тачне чињенице. Чињенице су догађаји, ствари које под одређеним условима може опазити сваки посматрач нормалних чула. Разлике међу људима су највеће у осећањима, машти, интересима, а мање у чулним опажајима. Отуда тешкоће констатовања чињеница: сложеност појаве, променљивост појаве, тешкоћа изоловања чињенице. Субјективне препреке у утврђивању чињеница су способност опажања, непоузданост описа, произвољност мерења. Научне чињенице су искуствено и друштвено објективна знања – независна од наших интереса, жеља, емоција. Чињенице се утврђују: посматрањем, експериментом, мерењем. Чињеница је мисаоно утврђена реалност, предметност, догађај, својство. Без размишљења се не зна шта су чињенице (чулно искуство мора бити изражено мисаоном анализом).

Практична проверљивост. Проверљивост је суштинска карактеристика поузданог знања. Свака тврдња која претендује на истинитост треба да се изложи практичној провери. То не значи да се проверљивост узима као врхунски и непорециви критеријум истинитости, већ најпоузданији метод отклањања произвољности и импровизације из система школског знања. Практична провера речене или написане тврдње показале се тачном или нетачном.

Задовољство корисника. Сваку врсту знања неко користи. Некоме је знање намењено. Онај ко усваја или преузима одређено знање може да буде задовољан или незадовољан. Међутим, задовољство знањем може да буде двоструко. Најпре, неко ко усваја (стиче) знање у било којој сазнајној установи може да буде задовољан самом чињеницом да „нешто зна“. Посредно задовољство знањем се испољава његовом „реализацијом“ у производу, услузи или управљању.

Самокритичност – однос према грешци. Квалитетно знање полази од претпоставке да је погрешиво и да није досегло коначну истину. Такво знање већ у старту садржи мисао о погрешивости. Та грешка може да буде свесна и несвесна. Ако своје знање прилагођавамо интересима а не чињеницама, извесно је да тај пут води ка грешци. Међутим, постоје и несвесне грешке. Могуће је да неке чињенице нисмо знали док смо формулисали сазнајни став, или појам који смо користили није био прецизно одређен.

Отвореност према новим знањима. Свако достигнуто знање суочава се са новим, настајућим знањима. Уколико останемо чврсто при-

вржени постојећим, достигнутим знањима, постаћемо догмати и нећемо ухватити корак са новим облицима друштвеног и пословног живота. Замислимо некога ко у свој делатности користи класичну писаћу машину и одбија да прихвати компјутере, односно информациону технологију. Он ће аутоматски испасти из борбе за успех. У свакој професији постоји напетост између старих и нових знања и отуда потреба да постоји стална отвореност према новим и настајућим знањима.

Праћење учинка примењеног знања. Како ми решавамо проблеме? Помоћу знања. Стичемо знање да бисмо га користили за неку своју или друштвену потребу. Чак и читање књижевних уметничких дела утиче на наш доживљај света, на наш емоционални и сазнајни развој. У модерном друштву, усвојено знање из неких области (пословање) мора се применити, иначе не вреди ништа. Али, примена знања није једноставан акт већ процес који траје дуже или краће време. Да бисмо оценили ефекте примењеног знања, потребно је да се оно прати и у току реализације, а не само на почетку или крају.

Рефлексивно и чињеничко знање. Полемика између присталица развоја мишљења као правог пута до знања и приврженика репродукованог знања, односно чињеница, не слаби упркос новим теоријама наставе и учења. Знање стечено путем мишљења је квалитетније зато што се успешније сусреће са новим ситуацијама. Фактографско знање не може се сматрати неквалитетним већ само недовољним. Проблем је у гомилању чињеница, у фактографији која је непотребна са становишта креативније схваћеног знања.

Конкурентност знања. Ако се жели квалитетно знање, онда оно мора да се изложи конкурентности, било да је реч о предавању знања или о знању које се усваја. Конкурентност знања се остварује посредством улазног и исходног знања ученика или студента, а на тржишту се појављују образовне установе, дакле понудом наставних програма и сазнајних резултата. Корисници знања – ученици, студенти „купују“ знања на тржишту образовања и тако добијају прилику да дођу до квалитетног знања. Тамо где постоји само једна теорија, или где држава одређује која је теорија дозвољена, очигледно нема ништа од квалитетног знања.

Појава нових знања. Најгоре што може да се деси ствараоцу или кориснику знања јесте да стане са стицањем нових знања. Стално нешто сазнајемо – било формално, неформално, информално. Такође, више не знамо него што знамо. Отуда потреба да свакодневно стичемо ново знање и напуштамо превазиђена. Квалитет знања није обезбеђен уколико стичемо нова знања. Међутим, сигурно је да квалитета неће бити без стицања нових знања.

Аргументованост. Квалитетно знање рачуна са снагом аргумената. Она знања која су плод емоција могу бити корисна у уметности, понекад у политици али ретко у пословању. Сваки аргумент се заснива на логичким процедурама мишљења и на искуственој подршци. Докази могу да буду рационални и искуствени, а поступак доказивања се обавља дедуктивним путем. Понекад се аргумент поистовећује с чињеницом. То није правило. Чињеница је нешто што се констатује опажањем и мерењем. У већини случајева чињеница је кључна допуна аргументацији.

Зашто је важно повезивање знања са моралом? Знање је доступно људима различитих карактерних особина. А свако знање може да се користи за праведне и неправедне циљеве. С друге стране, моралност знања нам улива поверење у пословању као и другим односима између људи. Ако неко ко није моралан човек рекламира своје знање, можемо бити оправдано сумњичави према његовом знању. Чисто знање не постоји. Увек нека личност или установа посредује између знања и корисника знања. А тај посредник није обавезно и моралан човек. Неко ко има медицинско знање може да производи дрогу. Знање у медијима може да се користи и за необјективно информисање. Управљање може да користи знање више за личну корист, а мање за остваривање циљева организације. Отуда важност повезивања знања и морала.

Истина/заблуда. Од тога да ли користимо истинито или неистинито знање зависи и наша оријентација у пракси. Готово је непотребно образлагати од колике је важности за образовне установе да знање буде истинито. Критеријум истине утврђује наука.

Стварно/формално знање. Указали смо на разлику између различитих облика знања. Формално знање је оно које се стиче у легалној установи образовања и за које се добија диплома. Међутим, формално знање не мора да буде и квалитетно у пракси. Оно може бити стечено системом привилегија, или неким обманама и довитљивостима ученика/студента. Стварно знање је оно које се покаже у практичном раду, у извршавању радних обавеза. У том смислу, необјективна оцена формалног знања у школи у практичном раду субјекта образовања може да се покаже као креативна и успешна.

Процедурална знања. Квалитет знања није само знање као такво, знање које задовољава одређене критеријуме, већ и начин његовог коришћења. Под процедуралним знањима подразумевамо овладаност вештинама, техникама обраде и коришћења релевантних знања и информација у процесу рада. Као што користимо процедуру у установама јавног одлучивања, тако је користимо и у другим областима живота и професионалне активности. Процедура у знању и процедурална знања

нису исти појмови. Ова друга знања нам помажу да на најбољи могући начин користимо теоријска или стандардизована знања. Развој информационих технологија иде у правцу процедуралних знања.

Поуздана знања (reliable knowledge). То су она знања која су заснована на чињеницама, знања до којих је дошло провером (тестирањем) хипотеза. Ова знања су строго проверљива, веродостојна и јавна. Непоуздана знања су она која су заснована на вери, сујеверју и у сваком случају на одсуству чињеничке провере.

Примарност квалитета, а не квантитета. Гомилање знања не значи да смо у поседу квалитетног знања. Данас у сваком друштву постоје огромне библиотеке у којима се налази неки облик знања и сваки појединац или сазнајна установа је у прилици да бира знање за своје потребе. Квалитет знања је и квалитет одабира из огромног фонда наслеђеног и актуалног знања које је човек током културне историје створио. У тој залихи знања много је превазиђеног или погрешног знања. Није једноставно направити избор правог знања. Избор је квалитативан и квантитативан. Неко ко зна много чињеница често не зна шта да ради са њима. Познавање великог броја теорија не значи да смо препознали квалитетније теоријско знање.

Знања у образованом систему структурирају се посредством курикулума (наставни план и програм), уџбеника, наставника. Теоријски индикатори квалитетних знања у школи се повезују и прилагођавају промени у практичном животу. Логичан је закључак да ће квалитетнија знања у школи, без обзира на њихове врсте, утицати на виши ниво сазнајног развоја ученика који је неопходан за обављање друштвених улога (*Ways towards quality in education, 2000*). Међутим, функционалност образовног система није условљена каквоћом знања у наставним програмима и уџбеницима. И са квалитетним и некавалитетним знањима образовни систем „ради“. То се посебно односи на културолошка, социјална и антрополошка знања.

Систем образовања

Образовни систем сваког друштва подразумева квалитетна знања у свим својим елементима. Питање је, међутим, да ли квалитетно знање, обезбеђује и квалитетан систем образовање, или је ствар обрнута: неадекватна конструкција образовног система нужно производи низак ниво квалитетног знања. Кључна импликација таквих тврдњи је да један део система образовања (знање) има функционални значај за његов развој.

Проблем је, пре свега, концептуалне природе. Наивна је теорија по којој школа треба да се снабде квалитетним знањима (програми, уџбеници, наставници), па ће систем образовања успешно да функционише. Школска знања могу да се подигну на виши ниво квалитета, а да сазнајна постигнућа не буду условљена квалитетом самог система. Другим речима, у *неадекватно* дизајнираном систему образовања, могућна је реализација квалитетних знања у процесу наставе. Доказе за ову тврдњу налазим у искуству марксистичког образовног система у бившој СФРЈ у коме квалитет природноуачних знања није био угрожен, а не-квалитена социјална знања, која су била обликована у наставним плановима и програмима, уџбеницима и дидактичким вештинама наставника, на различит методички начин су реализована (Аврамовић, 2003).

Унутрашње напетости система образовања су именитне и као такве увек ће бити нека врста ометајућег фактора на путу, не само његовог практиковања, већ једнако и теоријске концептуализације. Овде ћу указати на три такве напетости у систему образовања. Али претходно, потребно је размотрити појам *систем образовања*. Учесници у образовном процесу нису агрегат – случајно скупљени људи – већ су повезани неким међусобним односима. Они функционишу, а то значи да свако обавља своју улогу у оквиру просветних институција и између институција у складу са правним нормама и културним вредностима. Када се поремети однос улога, институција и вредности, долази до неравнотеже, сукоба, односно до дисфункционалности. У најсажетијем смислу, под појмом система у социјалним наукама подразумева се функционална целина међуделовања (интеракција) појединаца, група у оквиру институција и организација на темељу правних норми и сазнајних вредности. Међуделовања могу бити директна и индиректна (Ragons, 2009).

Систем образовања треба да поседује унутрашњу стабилност интеракција у односу на променљиве спољашње друштвене околности. Закони су један елемент система, а основни чинилац је међуделовање *актера* (породица, предшколска установа, школа, наставници, ученици, локална заједница, ваншколска организација), а у ширем контексту просветна традиција и друштвени и државни поредак. Појам међуделовања је вишезначан – зависност, повезаност, узрочност. Са тог аспекта, кључно место припада односима моћи у образовном систему. Са становишта управљања образовним системом, можемо анализирати елементе одлучивања, планирања, развоја, финансирања, администрације. Између делова система може да постоји неравнотежа, на пример, финансијских средстава за одржавање система образовања (плате) и образовног

развоја (наставна средства). Такође, систем може да буде више централизован или више децентрализован, униформан или флексибилан, оријентисан на реализацију планова или на циљеве (исходе).

Да би систем образовања био стабилан и отпоран на изазове поремећаја и сукоба, потребно је успоставити равнотежу професионалних улога са очекивањима појединаца и група. Оваквим дефинисањем међуделовања, систем образовања спроводи и троши тзв. социјалну енергију, односно амортизује и усмерава динамичке силе које се јављају у сваком подсистему друштва, а један од таквих подсистема је и образовање. Поред правних норми и културних вредности за функционисање система образовања неопходна је регулација односа који се успостављају током међуделовања. Структуре моћи и власти обезбеђују регулативну снагу систему образовања. Правне норме и културне вредности су његов духовни „цемент“. Међуделовање појединаца и група у образовању усмерава се свесно или несвесно правним регулама и програмским садржајима. Најзад, систем образовања је „произвођач“ структуре (настава са програмима и плановима, наставним методама, учбеницима, наставници, ученици, односи моћи и културно-образовне вредности, положај ученика, родитеља и наставника) али и њен „потрошач“. У односу на друштвено окружење систем образовања може да производи статусне неједнакости, али и да их користи у циљу самообнављања. Међутим, увек се мора имати у виду чињеница да је образовни систем суочен са променљивом и комплексном околином чији је део и огромна залиха знања која се редукују школским програмима због успешног функционисања.

Прелазимо на одређење квалитета система о коме је реч. Шта подразумевамо под квалитетом система образовања? Појам се одређује на атрибутиван начин. Тако, основни показатељи квалитетног система образовања су: отвореност (систем одговара на све потребе корисника система), мерљивост и проверљивост (исходи, самоевалуација, спољна евалуација, инострана и тако даље), ефикасност (однос ресурса и резултата) и ефективност (мерење квалитета резултата на екстеран и интеран начин), праведност (могућност аутономног образовног избора), регуларност – постављање и одржавање „правила игре“ (*Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, 2004).

Оваква дескрипција система образовања *подразумева* знање које „храни“ систем. Сви основни елементи система користе нека знања која могу да буду фактор унапређивања или снижавања квалитета образовања. Очигледно је да су неки елементи квалитета (отвореност, праведност, регуларност) директније повезани са друштвеним или „спо-

љашњим“ контекстом образовања. У том смислу, систем превиђа његове подводне стене, односно реметилачке факторе.

Елементи система образовања могу да буду у (дис)функционалним односима. Узрочна основа ових односа треба да укаже на оне чиниоце који доприносе једном или другом типу односа. Образовни систем је историјски обликован, а то значи да је променљив као целина и у појединим елементима. Функционални односи у систему успостављају се сагласношћу актера система о њиховој ваљаности и оправданости, али и путем свих процеса који се одвијају унутар система између његових елемента, као и односа између система и окружења (Luman, 2001).

Систем образовања је свакодневно суочен са *образовним процеси-ма* који динамизују и доприносе успешном или неуспешном функционисању система. Више је елемената образовног процеса: наставници и њихова знања, вештине, способности, врсте потреба које покрећу на деловање, распон интереса и вредности који усмеравају и осмишљавају деловање, предмети и средства који омогућавају деловање актера, норме и правила који уређују процесе деловања. Саставни део образовних процеса су и начин комуникације, управљање, одлучивање и контрола наставног процеса. Динамички елемент у пољу образовних процеса је и расподела моћи, статуса, угледа актера у систему.

Знање као елемент образовног система је један од најдинамичнијих његових чинилаца. Од квалитета знања у наставним програмима (као и начина његовог преношења) увелико зависи успешно функционисање система образовања. Међутим, није реч само о знању у наставним програмима већ једнако и о знању које је саставни део образовне традиције и друштвених односа у систему образовања (Аврамовић, 2008), из чега следи да квалитет знања у образовном систему није нужно у функционалном односу са системом образовања из више разлога. Појмови структуралног функционализма Роберта Мертона *дисфункција* (поједине структуре и установе могу имати позитивну улогу у одржавању система, али и исто тако могу допринети негативним процесима) и *нефункција* (одржавање објективно превазиђених друштвених и културних форми) могу се искористити за објашњење некореспондентности квалитета знања и образовног система (Merton, 1998). Поред квалитета избора из научне и културне залихе знања за предметне садржаје (национална традиција знања), на дисфункционалност и нефункционалност утичу односи између социјалних актера у школи и имлицитно знање као део образовног процеса, односно професионална успешност наставника. Ова три чиниоца образовног система нису нужно функционални са становишта његовог квалитета. Ближа анализа ће то одмах показати.

Први је *традиција националног знања* која се „уплиће“ у систем образовања. Традиција мишљења и знања је органски део културе једног народа и његовог образовања. Овај појам обухвата онај део сазнајне прошлости који учествује у стварању континуитета образовања, васпитних образаца и идентитета: (а) образовна основа – сазнајна традиција у смислу врста знања: здрав разум, митологија, религија, уметност, наука; (б) образовне идеје – однос националног и индивидуалног знања; (в) образовне институције – породица, црква, школа, институти.

Теоријски није оправдано везивање традиције знања за неодређени термин – прошлост. Помоћу историје и традиције ми стичемо знање о себи и о свом колективном припадању у простору и времену. Али, за разлику од историје као знања о чињеницама прошлости, традиција знања се изводи из онога што се *преузима* из прошлости и преноси на савременост и будућност. Све што је остварено у времену једне образовне културе припада њеној прошлости, и као таква она је само неодређена и недиференцирана грађа за вредносни избор и обликовање наставних предмета и програма. У опозицији старо-ново, традиција се везује за старо знање, а у инструменталном значењу појма она се користи за разликовање новог и настајућег знања према затеченом. Традиција знања (сазнање друштва, човека, природе) увек подразумева избор (односно) појединца, група и установа из наслеђа националне просвете. С друге стране, свака традиција знања је у отвореном или прикривеном сукобу с другим националнообразовним достигнућима. Неки образовни системи су отворенији за иностране иновације у сазнавању стварности, а други су отпорнији. Традиција знања не преузима се без стваралачког труда и избора сваког ко учествује у образовању. Она је основа за интерпретацију вредности, начина мишљења, моралних схватања, дискурзивних поља у образовању. О континуитету и дисконтинуитету традиције знања одлучују јаке сваралачке личности у области просвете, као и владајуће институције у државном поретку (Marković, 2009).

У образовном систему традиција знања треба да обезбеди стабилност просветне интеракције, да спречи нагле и брзе промене. На овај начин традиција чува саму суштину националног образовања. Међутим, по једном другом гледишту традиција знања у образовном систему треба да обезбеди материјал за нове образовне форме и вредности (Milić, 1986). Амбиваленција овог појма долази до израза тек у суочавању са текућим образовним процесима и новим вредностима. Традиција знања је доступна свакој генерацији путем колективног памћења и мрежом образовних институција. Док је у првом случају реч о спонтаном чувању просветног наслеђа, у другом се ради о организованој бризи

друштва за заштиту сазнајних тековина. За остварење овог другог задатка одговорна је образовна политика владе.

Уколико пођемо од претпоставке да је област образовања једна динамичка целина у којој се мењају односи старог и новог, традиционалног и модерног, рационалног и ирационалног, можемо закључити да се функције знања мењају с обзиром на распоред образовних елемената и с обзиром на улогу традиције у садашњости и будућности једне заједнице. Традиција знања ће се увек на директан или посредан начин укључивати у систем образовања сваке државе, при чему треба подсетити на чињеницу да је сваки облик традиције избор.

Други је *карактер друштвених односа* који се успостављају између актера образовања у свим деловима система. Сваки систем испуњавају друштвени односи засновани и на знању, између појединаца и група који у њему делују. Ти односи су стабилни или колебљиви и непостојани. Такође, сваки друштвени однос подразумева неки ниво знања о циљевима и средствима којима се остварује. Потребно је подсетити да облици друштвених односа нису само сарадња и прилагођавање, већ и сукоб и такмичење између субјеката (појединци, групе, установе) који конституишу друштвени однос у неком систему делатности. У том смислу, не постоје чисто демократски или ауторитарни односи. У друштвеном искуству образовања ова два типа односа се преплићу (Авгатовић, 2003).

У систему образовања друштвени односи се успостављају и *на знању* између наставника, између ученика, између наставника и ученика/студента, између родитеља и наставника, између школе и универзитета, института, између просветних власти и учесника у образовању (стручне установе, надзорници, инспектори, Министарство просвете), између јавности и учесника у образовању. Сваки друштвени однос у било ком систему, па тако и у образовању, укључује одређено очекивање у погледу понашања, а то значи да може да дође и до одступања.

Како год да се дизајнира образовни систем, ток и правац односа који се успостављају између актера, не може се прецизно предвидети. (Не)предвидивост тих односа може да буде у функцији унапређивања квалитета, али једнако и у његовој дисфункцији. Сарадња је могућност колико и конфликти између неколико или више актера образовања. То је фактор неизвесности преко кога олако прелазе пројектанти квалитета система образовања који обично истичу атрибутивне или пожељне карактеристике система. Образовни процеси су неодвојиви од социјалних односа који се успостављају између актера система. А ти односи су увек утемељени на некој врсти знања (религијском, интересном, професионалном, нормативном) и на њиховом квалитету различитог степена.

Трећи је умешаност *имплицитног знања* у функционисање система образовања. Као и сваки други систем и образовни систем рачуна на видљиву (експлицитну) употребу знања. Међутим, будући да сваки човек више има знања у себи него што га исказује (*we know more than we can tell*), самим тим и образовни систем мора да трпи утицај таквог, а не само експлицитног или видљивог знања у својим институцијама. Под видљивим знањем система подразумевамо она знања која га обликују на процедурално-правни начин. То су знања из одређених научних дисциплина, односно суштинска, релевантна, репрезентативна, тачна знања. Поред видљивих знања система, у његову праксу сваки актер уноси и нешто од невидљивих знања (*tacit knowledge*), оних знања која нису нормативно дата, а реализују се у току практичног рада. То су искуствена знања, животна, практична, лаичка, имагинарна, емоционална, „знања властите“ коже која се уносе у професију (Polany, 1967).

Сваки актер система образовања свесно или несвесно користи невидљиво знање у свом раду са другим актерима. У пракси се појављују знања која зависе од искуства, средине, маште, значења која актери конституишу (Науек, 1983). Невидљива знања омогућавају да се у великој мери испоље индивидуалне карактеристике актера у систему, али исход није предвидив. Два су аспекта видљивог и невидљивог знања: (1) отворено је питање како ће се нормативно, знања о систему реализовати у пракси; (2) како се повезују видљиво и невидљиво знање актера у пракси. Образовни систем не може да искључи имплицитна знања из својих структурних елемената. Она се уносе у систем преко актера и њихових интеракција. Није извесно да ће се нормативно одређени квалитет знања остварити у систему образовања.

Закључак

Наше испитивање (дис)функционалног односа између квалитетног знања и квалитета система образовања показало је да ова два образовна ентитета нису нужно у корелативној вези. Било која конструкција образовног система, неће избећи дејство (дис)функционалних елемената у систему образовања – традиције знања, односа између актера у образовању, улоге имплицитног знања. Квалитет знања не значи *нужно* и квалитет система образовања. Низак квалитет знања или неквалитетна знања разним каналима улазе у систем. Такође, систем образовања не гарантује и квалитет знања који обликује.

Другим речима, ова два квалитета могу да буду некоресподентна, а да систем функционише уз (не)смањени квалитет школског знања.

Могуће је осигурати квалитет знања у школским програмима и уџбеницима, а да у систему образовања не буду остварен због уплива школских и ваншколских чинилаца, а то значи да систем мора да рачуна на (дис)функционалну реализацију квалитета знања. Другим речима, какав ће квалитет знања бити реализован у образовном систему, ствар је *констелација*. Под овим појмом се подразумева, повољан и неповољан концептуални и практични одговор креатора и доносилаца одлука и реализатора образовних циљева на изазове традиције, међуодноса актера и имплицитних знања. Образовни систем може да функционише релативно успешно са различитим нивоима (не)квалитетног знања.

Користићени литература

- Antić, S. (2007): *Zablude u znanju koje opstaju uprkos školskom učenju*, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 1 (48-69). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Avramović, Z. (2003): *Država i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Avramović, Z. (2007): *Znanje, neznanje i pogrešno znanje u školi*, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 1 (69-86). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Avramović, Z. (2008): *Da li je društvo znanja novi tip društva*, *Sociološki pregled*, God. XLII, Br. 1 (85-101). Beograd: Srpsko sociološko društvo.
- Dorđević-Boljanović, J. (2009): *Menadžment znanja*. Beograd: Datastatus.
- Hayek, F. (1983): *Knowledge, evolution and society*. London: Adam Smith Institute.
- Koković, D. (2009): *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji* (2004). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Larrabee, H.A. (1981): *Reliable knoweledge*. USA: University Press of America.
- Levis, R.G. & D.H. Smit (1998): *Totalni kvalitet u visokom obrazovanju*. Beograd: Zavod za udzbenike.
- Luman, N. (2001): *Društveni sistemi – osnovi opšte teorije*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Marković, M. (2009): *Novovekovni srpski mislioci*. Beograd: Pešić i sinovi.
- Merton, R. (1998): *O teorijskoj sociologiji*. Beograd: Plato.
- Milanović S. i V. Spasenović (2002): *Šta treba menjati u našoj školi*; u S. Maksić i Z. Avramović (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (9-27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milić, V. (1986): *Sociologija saznanja*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Parsons, T. (2009): *Socijalni sistem*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Polany, M. (1967): *Presonal knoweledge: towards a post critical philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Quality in university continuing education* (1998). The European perspective; in P. Kess & M. Pyykonen (eds.).
- Rasel, B. (1961): *Ljudsko znanje*. Beograd: Nolit.
- Richard, F. (2002): *Quality assurance in training and education*. London: Kogan Page Limited.
- Škole i kvalitet* (1998). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Ways towards quality in education* (2000). International Conference Proceedings; in I. Stronach, N. Trunk Šrica & N. Dimc (eds.). Slovenia: Brdo pri Kranju.

Примљено 04.02.2011; прихваћено за штампу 29.04.2011.

Zoran Avramovic
(DYS)FUNCTIONAL RELATIONS BETWEEN KNOWLEDGE QUALITY
AND EDUCATION SYSTEM

Abstract

Functional analysis of the relation between knowledge and education system from the viewpoint of quality is used in the paper. It is proved that it is not necessarily true that there is a correspondence between knowledge quality and construction of the education system, i.e. that the former quality is not an inevitable condition of the latter. In the first part of the paper, we distinguish the concept of quality from non-quality knowledge. Out of 19 indicators, five knowledge qualities are normative (exceptional sense), and the others descriptive (specific sense) characteristics. In the second part, the conceptual approach to education system focuses on its (dys)functional and non-functional connections. The tradition of national knowledge, the character of social relations established between the actors within the system and the influence of implicit knowledge on teacher and student actions in education system are discussed. All these factors can influence positively and negatively the direction and content of knowledge quality in education system. Knowledge quality in school curricula and textbooks may be ensured and then (not) realised due to the influence of traditional, social and implicit factors on educational interaction. The concept of constellation is used to explain the favourable and unfavourable relation between knowledge quality and education system. In the concluding part, the author argues that education system cannot ensure complete realisation of knowledge quality since it is, to a considerable extent, conditioned by school and non-school factors.

Key words: quality, knowledge, education system, (dys)functionality.

Зоран Аврамович
(ДИС)ФУНКЦИОНАЛНЕ ОДНОШЕЊА МЕЖДУ КАЧЕСТВОМ ЗНАЊИЈ
И СИСТЕМОЈ ОБРАЗОВАЊА

Резюме

В работе применяется функциональный анализ отношений между знаниями и системой образования с точки зрения качества. Доказывается констатация, что между качеством знаний и конструкцией системы образования нет тождества, т. е., что качество первого не есть обязательное условие второго. В первой части работы дифференцируются понятия качественного и некачественного знания. Из 19 индикаторов, пять качеств знания представляют нормативные (исключительный смысл), а остальные описательные (специфический смысл) характеристики. Во второй части работы концептуальный подход к системе образования фокусируется к его (дис)функциональным и нефункциональным связям. Рассматриваются традиция национального знания, характер общес-

твенных отношений, устанавливаемых между действующими лицами в рамках системы и влияние имплицитных знаний на действия учителей и учащихся в системе образования. Все данные факторы могут положительно или отрицательно воздействовать на направленность и содержание качества знаний в системе образования. Возможно обеспечить качество знаний в учебных программах и учебниках, но оставить их нереализованными в системе образования вследствие традициональных, социальных, имплицитных факторов в образовательное взаимодействие. Понятием констеляции объясняется благоприятное и неблагоприятное соотношение качеств знаний и системы образования. В заключении высказывается положение, что система образования не может обеспечить полную реализацию качества знаний вследствие значительной степени его обусловленности школьными и внешкольными факторами.

Ключевые слова: качество, знание, образовательная система, (дис)функциональность.