

POKUŠAJI OSTVARIVANJA PEDAGOŠKOG PLURALIZMA U OBRAZOVNOJ POLITICI I PRAKSI U SRBIJI

VERA SPASENOVIĆ

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Faculty of Philosophy University of Belgrade, Department for Andragogy and Pedagogy

NATAŠA VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Faculty of Philosophy University of Belgrade, Department for Andragogy and Pedagogy

UDK: 37.01(497.11)

37.01(497.11)(091)

Pregledni članak / Review article

Primljeno / Received: 10. V. 2017.

Rad je razmatra pitanja uspostavljanja i razvijanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji u razdoblju od sredine 20. stoljeća do danas. Pod pedagoškim pluralizmom podrazumijevamo uvažavanje i afirmaciju različitih pedagoških koncepcija i pristupa u razvijanju teorije i prakse obrazovanja, odnosno njegovanje različitih teorijskih orijentacija u području obrazovanja, kao i omogućavanje i ostvarivanje alternativnih rješenja glede organizacije i funkcioniranja školskog i nastavnog rada u odnosu na dominantni model školovanja. U vrijeme jugoslavenskog socijalističkog sustava, koga karakterizira nepostojanje demokratskog političkog poretka i odsustvo njegovanja pluralističkih stavova i vrijednosti, izostao je i pedagoški (i školski) pluralizam. Povoljniji uvjeti za razvoj pedagoškog i školskog pluralizma u Srbiji stvoreni su u post-socijalističkom razdoblju. Nakon 90-tih godina 20. stoljeća otvorena je mogućnost osnivanja privatnih odgojno-obrazovnih ustanova, a od nedavno i vrtića i škola posebne pedagoške orijentacije (tj. alternativnih škola). Također, u proteklom razdoblju realiziran je veći broj projekata, programa i obuka usmjerenih ka unapređenju kvalitete nastavnog i školskog rada, u okviru kojih se mogu prepoznati ideje i koncepti karakteristični za reformne pedagoške pokrete. Međutim, dojam je da se inicijative i naponi kojima se podupire pluralizam u obrazovanju, a koji dolaze od znanstvene i stručne javnosti, kao i od prosvjetnih vlasti, odnose uglavnom na demokratizaciju i unapređivanje kvalitete obrazovanja unutar javnog sustava školstva, a ne na promoviranje i podršku privatnom obrazovanju i/ili alternativnim pedagoškim koncepcijama u njihovom izvornom obliku.

KLJUČNE RIJEČI: *pedagoški pluralizam, reformne pedagoške ideje, obrazovna politika i praksa, Srbija*

UVOD

Pluralizam u obrazovanju već dugi niz godina predstavlja značajnu temu unutar znanstveno-teorijskih radova, istraživačkih studija i stručnih rasprava, a često se javlja i kao sastavni element zvaničnih dokumenata kojima se u praksu implementiraju određena

reformaska rješenja u području obrazovanja. Ostvarivanje pluralizma u obrazovanju tijesno je povezano, pa i uvjetovano, postojanjem pluralizma u različitim drugim segmentima društvenog života (društveno vrijednosnog pluralizma, političkog pluralizma itd.). Bez postojanja političkog pluralizma i demokratskih odnosa u društvu teško je ostvariv i pedagoški pluralizam.

U najširem smislu, pluralizam označava prisutnost više ideja ili principa kojima je moguće objasniti nastanak, prirodu i povezanost različitih fenomena (Đurišić-Bojanović, 2009). U svakom slučaju, razmatra li se koncept pluralizma s filozofskog, sociološkog ili politikološkog stanovišta, on se dovodi u vezu i isprepleće s pojmovima demokracije, slobode, autonomije, uvažavanja različitosti. Naime, temeljeći se na pravu na autentičnost i autonomiju grupa, pojedinaca i ideja, pluralizam promovira načelo uvažavanja različitosti, što je, i kao uvjet i kao posljedica, imanentno povezano s kategorijama demokracije - slobodom i jednakosti (Đurišić-Bojanović, 2009: 17). U tom smislu, rasprava o pretpostavkama, mogućnostima i načinima ostvarivanja demokratizacije obrazovanja nužno podrazumijeva razmatranje problema pluralizma u obrazovanju.

Demokratizacija obrazovne i školske djelatnosti može se razmatrati iz različitih aspekata i podrazumijeva ostvarivanje različitih procesa u domeni obrazovanja. Pored ukidanja svakog oblika diskriminacije u školskom obrazovanju i osiguravanja jednakih šansi za kvalitetno obrazovanje svim osobama, pod demokratizacijom obrazovanja se podrazumijeva i razvijanje i podržavanje demokratskih odnosa u procesu obrazovanja i osiguravanje aktivnog sudjelovanja zainteresiranih aktera u procesu odlučivanja (Hebib 2013; Đurišić-Bojanović, 2009). Demokratizacija obrazovanja se može razumjeti i kao povećanje raznovrsnosti ponude obrazovnih sadržaja, metoda i oblika rada, kao i osiguravanje mogućnosti izbora raznovrsnih puteva stjecanja obrazovanja. Upravo ovako shvaćena demokratizacija obrazovanja vezuje se za osiguravanje uvjeta za ostvarivanje pedagoškog i školskog pluralizma (Milutinović i Zuković, 2013).

Širenje demokratizacije i pluralizma u obrazovanju zahtijeva određeni stupanj deetizacije obrazovanja. Naime, ukoliko je etatizacija u obrazovanju, kojom se označava odnos između države (društva) i obrazovne institucije (škole), vrlo izražena, veće su šanse da će doći do uniformnosti školskog obrazovanja i zatvorenosti škole i školskog sustava prema drugim čimbenicima obrazovanja i drugim segmentima društva. Ovo, s druge strane, ne znači zalaganje za potpunu deregulaciju organizacije i funkcioniranja školskog sustava i različitih segmenata školskog rada (osnivanja i razvoja škole, razrade programa školskog obrazovanja, nadzora i kontrole nad radom škola ...) od strane središnje prosvjetne vlasti, niti znači da država treba biti oslobođena odgovornosti i brige za odgojno-obrazovnu djelatnost (Hebib, 2013).

Pored toga, treba naglasiti da su demokratizacija i pluralizam u području obrazovanja tijesno povezani i sa odvijanjem procesa decentralizacije u obrazovanju. Prenosjenjem prava i redefiniranjem uloga i odgovornosti zainteresiranih subjekata u procesu donošenja odluka u području obrazovanja otvara se prostor za autonomiju škola i nastavnika u odlučivanju o sadržaju i načinu ostvarivanja odgojno-obrazovnog rada (Rado, 2010; Zajda i Gammage, 2009). Omogućivanje i afirmiranje diversifikacije, autonomije i fleksibilnosti u funkcioniranju školskog obrazovanja čini pogodno tlo za uvažavanje i njegovanje različitosti u obrazovanju.

Pedagoški (posebno školski) pluralizam usko je povezan i s procesom privatizacije u obrazovanju (Zajda, 2006). Pod privatizacijom obrazovnih ustanova najčešće se podrazumijeva omogućivanje funkcioniranja privatnog sektora u obrazovanju, odnosno osnivanje i rad škola čiji osnivač nije država. Prema svrsi osnutka, privatne škole mogu biti neprofitne, što znači da služe općem dobru ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ciljeva, i profitne, čija je osnovna svrha stjecanje profita putem obrazovanja, tj. težnja da se kroz obrazovnu djelatnost maksimizira dobit za svoje vlasnike (Bodroški Spariosu, 2012). Privatne škole mogu biti financirane iz vlastitih prihoda (prije svega od školarina), ali mogu biti financirane i sredstvima iz javnog proračuna (djelomično ili čak u cijelosti) (Eurydice, 2000). Prema programskoj orijentaciji moguće je razlikovati škole sa alternativnim programima, odnosno škole koje djeluju u skladu s određenom pedagoškom koncepcijom (npr. Montessori škola, Waldorfska škola, Freinet škola itd.); škole specifičnog profila, tj. škole koje naglasak stavljaju na razvoj znanja i sposobnosti vezanih za neko posebno područje učenja ili djelovanja; škole koje rade po službenim programima obrazovanja i koje se po organizaciji, sadržaju i načinu rada ne razlikuju suštinski od javnih škola (Eurydice, 2000; Zajda, 2006). Postojanje privatnih škola omogućuje roditeljima slobodu izbora škole koju će pohađati njihovo dijete. Također, smatra se da privatizacija u obrazovanju može doprinijeti unaprjeđivanju kvalitete obrazovanja uslijed konkurencije koja se razvija na tržištu obrazovnih usluga (Bodroški Spariosu, 2012). S druge strane, privatizacija u obrazovanju podliježe određenim kritikama koje se, prije svega, tiču pitanja ostvarivanja ciljeva socijalne pravičnosti u obrazovanju i u društvu.

Jedan od pokazatelja postojanja pedagoškog (i školskog) pluralizma u suvremenoj obrazovnoj politici i praksi jeste prihvaćanje alternativnih pedagoških koncepcija, odnosno otvaranje prostora za primjenu pedagoških pristupa i ideja koje predstavljaju alternativu preovlađujućem pedagoškom usmjerenju. U pedagoškoj literaturi uobičajeno je da se škole koje svoj rad temelje na načelima i postavkama različitim od dominantnih obrazovnih tokova nazivaju alternativne škole (Conley, 2002; Matijević, 2001; Milutinović 2014). Nastanak alternativnih škola vezuje se za razdoblje prve polovice prošlog stoljeća kada se, uslijed nezadovoljstva teorijom i praksom postojeće škole (stare škole), razvijaju pokreti reformske pedagogije, odnosno nove škole i progresivnog obrazovanja. Modeli škola razvijani na osnovama reformskih pedagoških ideja, kao i modeli škola, nastali u drugoj polovici dvadesetog stoljeća, utemeljeni na borbi za demokratizaciju obrazovanja i zalaganje za slobodu u odgojno-obrazovnom radu, najčešće se podvode pod pojam alternativne škole. Tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina, u vrijeme masovnih i oštih kritika školskog obrazovanja i ukazivanja na krizu škole, alternativne koncepcije obrazovanja su stekle posebnu popularnost, naročito pokreti za otvoreno i slobodno obrazovanje (Milutinović 2014; Trnavac, 2005).

U odnosu na konvencionalno obrazovanje, tj. dominantnu školsku praksu, alternativne škole su nudile drugačija rješenja u pogledu organizacije i funkcioniranja školskog i nastavnog rada. Postavlja se pitanje u čemu se ogleda pedagoška specifičnost alternativnih škola? Kako Milutinović (2014: 23) navodi, njih karakterizira "obrazovanje usmjereno na dijete/učenika i njegovu individualnost, inovativan i fleksibilan kurikulum u kojem se polazi od učničkih potreba i interesovanja, partnerski odnosi u nastavi, aktivno sudjelovanje učenika, roditelja i zainteresiranih grupa u školskom životu i razvoju škole itd."

Ukazujući na raznovrsnost i brojnost modela alternativnih škola, neki autori su pokušali izdvojiti odlike zajedničke za većinu ovih škola: (1) pohađanje alternativnih škola je zasnovano na mogućnosti slobodnog izbora; (2) usmjerenost na zadovoljavanje obrazovnih potreba svih učenika je izraženija nego u konvencionalnoj školi; (3) ciljevi obrazovanja su šire postavljeni u usporedbi s konvencionalnom školom (obuhvaćaju razvijanje pozitivne slike o sebi, poticanje kreativnosti, prihvaćanje pluraliteta ideja ...); (4) u odnosu na dominantnu školsku praksu, alternativne škole su fleksibilnije (prije svega u pogledu redefiniranja školskog programa) i spremnije su za promjene i (5) s obzirom na to da ove škole obično imaju ograničen broj učenika, manje su opterećene pravilima i birokratskim procedurama (Conley, 2002).

Povećanje stupnja demokratizacije obrazovanja, unaprjeđivanje kvalitete školskog obrazovanja, promjene u prirodi i strukturi procesa odlučivanja u obrazovanju i promjene u načinu financiranja obrazovanja su pitanja koja su se tijekom proteklog razdoblja u mnogim zemljama izdvojila kao ključna u kontekstu provođenja školskih reformi i redefiniranja politike i strategije razvoja obrazovanja. Moglo bi se reći da prihvaćanje i njegovanje pluralizma u obrazovanju čini pretpostavku uspješnog ostvarivanja reforme obrazovanja usmjerene ka unaprjeđivanju kvalitete školskog i nastavnog rada, ali istovremeno predstavlja i pozitivan rezultat provođenja odgovarajućih reformskih procesa.

U ovom radu nastojat ćemo sagledati pitanje uspostavljanja i razvijanja pedagoškog pluralizma u obrazovnoj politici i praksi u Srbiji u razdoblju od sredine XX. stoljeća do danas. Pod pedagoškim pluralizmom ćemo podrazumijevati uvažavanje i afirmaciju različitih pedagoških koncepcija i pristupa u razvijanju teorije i prakse obrazovanja, odnosno njegovanje različitih teorijskih orijentacija u području obrazovanja, kao i omogućivanje i ostvarivanje alternativnih rješenja glede organizacije i funkcioniranja školskog i nastavnog rada u odnosu na dominantni model školovanja. Razmotrit ćemo stanje i trendove u ostvarivanju pedagoškog pluralizma u teoriji i praksi obrazovanja u Srbiji prvo u razdoblju socijalističke Jugoslavije, a zatim i u post-socijalističkom razdoblju.

PEDAGOŠKI PLURALIZAM U SRBIJI U RAZDOBLJU SOCIJALISTIČKE JUGOSLAVIJE: DOMETI I OGRANIČENJA

POGLED NA PEDAGOŠKU TEORIJU U SRBIJI U RAZDOBLJU SOCIJALISTIČKE JUGOSLAVIJE

Društveno-političke okolnosti nakon završetka Drugog svjetskog rata odrazile su se na razvoj pedagoške misli u naredna tri desetljeća, usmjeravajući je ka jednom, dominantnom, ideološkom diskursu. U početku je Sovjetski društveni model predstavljao obrazac na temelju kojega se zemlja razvijala, da bi nakon raskida jugoslavenskih komunista s Moskvom 1948. godine došlo do određenog distanciranja i okretanja ka traženju autentičnog puta u izgradnji jugoslavenskog socijalizma. Obrazovanje je, barem deklarativno, smatrano važnim osloncem razvoja socijalističkog društva i pretpostavkom "vlasti radničke klase", te je, sukladno tome, bilo pod jakim ideološkim utjecajem i kontrolom vladajuće partije (Vujisić Živković i Spasenović, 2010).

Interesantno je da su se marksističko-lenjinistička ideologija i pedagoške ideje sovjetskih autora zadržale i nakon razlaza s SSSR-om 1948. godine. Sovjetska pedagoška literatura je bila veoma prisutna, posebno kad je riječ o udžbeničkoj literaturi (Potkonjak, 1994). U

tom svjetlu ne čudi podatak da su ideje Makarenka stekle veliku popularnost u stručnim krugovima, a da su pokreti pedologije i radne škole smatrani reakcionarnim pravcima u pedagogiji, te da su ih odbacili i oni komunistički opredijeljeni teoretičari i praktičari koji su ih u predratnom razdoblju smatrali naprednim pokretima (Vujisić Živković i Spasenović, 2010). U okolnostima u kojima je bavljenje pedagoškom problematikom bilo u sjeni stalne prijetnje da se ne ugrozi marksistički ideološki obrazac, nije bilo realno očekivati postojanje pluraliteta pedagoških shvaćanja i ideja. Iako su u raspravama na temu novog tipa jedinstvene osmogodišnje osnovne škole postojala zalaganja za ideju poštovanja i uvažavanja individualnih osobenosti i mogućnosti svakog učenika (Potkonjak, 2004), uniformnost i šablonizam školskog obrazovanja su ostale ključne odlike školskog obrazovanja u drugoj polovici XX. stoljeća.

Tek krajem šezdesetih godina, kada dolazi do postupnog otvaranja prema Zapadu, suradnje s međunarodnim organizacijama i čvršćeg povezivanja unutar pedagoške profesionalne zajednice, počinje se postupno preispitivati odnos između ideologije i pedagogije, s tim što je trebalo proći još dosta vremena dok se nije račistilo s ideološkom dominacijom u ovom području i dok se nije nadišla homogenost pedagoškog mišljenja (Vujisić Živković i Spasenović, 2016).

Tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina u pedagojskoj znanosti pažnja se posvećuje epistemološkom preispitivanju i razvoju metodologije pedagoških istraživanja. Primjerice, utjecajno djelo iz tog razdoblja je knjiga profesora Nikole Potkonjaka (1978) pod nazivom *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Dok se u prvom dijelu knjige kritički razmatraju različite pedagoške orijentacije i koncepcije suvremene buržoaske pedagogije, drugi dio je posvećen predmetno-metodološkom utemeljenju marksističke pedagogije. Rezimirajući svoja profesionalna uvjerenja četvrt stoljeća kasnije, prof. Potkonjak, između ostalog, zaključuje da se pedagogija ne može temeljiti samo na tekovinama jedne, već na osnovama više epistemološko-metodoloških paradigmi (Potkonjak, 2004).

Reformni pedagoški pravci prisutni su u određenoj mjeri u pedagoškoj literaturi (monografijama, zbornicima i periodici) tog vremena, ali se razmatraju skoro isključivo sa kritičkog stajališta. Alternativne škole se opisuju uglavnom kao izolirani, djelomično uspješni ili neuspješni, pokušaji mijenjanja školske i nastavne prakse tijekom povijesti razvoja pedagogije i školstva, uz ukazivanje na razloge njihove neodrživosti. Također, čini se da je izostalo i temeljitije sagledavanje pitanja revitalizacije nekih od izvornih koncepata reformne pedagogije i njihove praktične primjene u praksi suvremenih školskih sustava na europskom tlu.

Sve u svemu, u kontekstu naše teme, može se zaključiti da je socijalističko razdoblje bilo obilježeno ideološkim monopolom nad područjem obrazovanja, što je rezultiralo formiranjem homogenosti pedagoške misli usmjerene ka izgradnji autentične socijalističke pedagogije, a, shodno tome, i snažnim kritičkim odnosom prema tzv. buržoaskoj pedagogiji, kao i reformnim pedagoškim pravcima, odnosno pokretima za “novu školu”.

POGLED NA ŠKOLSKU PRAKSU U SRBIJI U RAZDOBLJU SOCIJALISTIČKE JUGOSLAVIJE

Obrazovna politika i praksa u Srbiji tijekom socijalističkog razdoblja imala je dosta sličnosti sa stanjem u toj domeni u drugim komunističkim zemljama. Neke od ključnih

odlika koje su obilježile ovaj period su: ideološka zasnovanost obrazovanja, širenje mreže javnih obrazovnih ustanova i osiguravanje veće dostupnosti svih razina obrazovanja, ravnopravnost muške i ženske djece u obrazovanju, isključivanje religije iz javnog školstva (Vujisić Živković i Spasenović, 2016). Postojale su, naravno, i određene specifičnosti nastale kao rezultat traženja autentičnog puta razvoja socijalizma u Jugoslaviji. Kao primjer pokušaja izgradnje autentične jugoslavenske teorije i prakse obrazovanja u vrijeme uspostavljanja i razvijanja jugoslavenskog socijalističkog samoupravljanja jest reforma srednjeg obrazovanja iz sedamdesetih godina XX. stoljeća, poznata pod nazivom usmjereno obrazovanje (Vujisić Živković i Spasenović, 2016).

Poslije završetka Drugog svjetskog rata pojavila se potreba za uspostavom sustava školstva koji će biti u skladu s opredjeljenjima novoustanovljene političke vlasti, a ubrzo zatim krenulo se ka temeljnoj reformi strukture, organizacije i funkcioniranja sustava. Osiguravanje jedinstvenog obveznog obrazovanja u javnoj školi, istoj za sve i dostupne svima, i omasovljavanje obrazovanja unutar državnog sustava školstva, bili su dominantni ciljevi prosvjetnih vlasti. U školama se radilo po detaljno razrađenim, strukturiranim i tematiziranim nastavnim planovima i programima, donijetim od strane republičkih prosvjetnih vlasti, uz obveznost njihove primjene. Na taj način sužen je prostor za diferenciranost školskih programa, kao i za autonomiju škola i nastavnika i uvažavanje lokalnih i individualnih potreba.

Međutim, iako je uniformnost školskog obrazovanja predstavljala logičnu posljedicu djelovanja prosvjetnih (političkih) vlasti u tom razdoblju, treba istaknuti da su i unutar danog sustava postojali pokušaji osnutka škola čiji je rad organizacijski i programski odstupao od uobičajene prakse odgojno-obrazovnog rada. Prilikom pripreme reforme osnovne škole krajem pedesetih godina javila se potreba da se izvrši praktična provjera nekih rješenja i po potrebi izvrše određene korekcije. Tako je u Vojvodini 1959. godine šest škola proglašeno oglednim i one su taj status imale tijekom narednih nekoliko godina (Đurić, 2001). U ovim školama, kao i u nekoliko oglednih odjeljenja naknadno izdvojenih, realizirani su različiti istraživački projekti koje je vodio pokrajinski Zavod za unapređivanje općeg i stručnog obrazovanja, a koji su se, na primjer, odnosili na praćenje uvođenja i realizacije dvojezične nastave, politehničkog odgoja, proizvodnog rada učenika, drugačije organizacije fizičkog i zdravstvenog odgoja, primjenu drugačijih metoda nastavnog rada itd. (Đurić, 2001). I u centralnoj Srbiji je prvo tijekom šezdestih godina, a zatim i tijekom osamdesetih godina, djelovalo oko dvadesetak oglednih škola, u kojima su u praksi primjenjivana i provjeravana neka inovativna rješenja, prije svega u pogledu radnog i tehničkog odgoja (uvođenje školskih radionica, laboratorija, đачkih zadruga itd.), metodičkih pristupa u nastavi pojedinih predmeta i povezivanja škole sa lokalnom sredinom (Laketa, 2001). Očito je da su određena rješenja primjenjivana u oglednim školama bila vrlo bliska idejama razvijanim unutar pokreta nove škole, posebno radne škole, ali jedno s drugim nije ni na koji način bilo dovođeno u vezu, niti su reformskopedagoški koncepti spominjani. Zahvaljujući uvođenju i provjeravanju određenih pedagoških i didaktičkih inovacija, odgojno-obrazovni rad u ovim školama razlikovao se od onoga koji je bio dominantno prisutan u tadašnjoj pedagoškoj praksi. Međutim, dometi ovakvih napora nisu bili veliki, niti su značajnije doprinijeli širenju napredne školske prakse.

OSTVARIVANJE PEDAGOŠKOG PLURALIZMA U SRBIJI U POST-SOCIJALISTIČKOM RAZDOBLJU

KONTEKST OSTVARIVANJA PROMJENA U OBRAZOVANJU U PERIODU POST-SOCIJALISTIČKE TRANSFORMACIJE

U usporedbi s osobinama tranzicijskog razdoblja koji se odvijao u postsocijalističkim društvenim uređenjima, Srbiju karakteriziraju određene specifičnosti. Prema analizama sociologa, izdvajaju se dva razdoblja: razdoblje blokirane transformacije tijekom devedesetih godina XX. stoljeća (u smislu odgode uvođenja tržišne ekonomije i tržišne utakmice) i razdoblje produžene transformacije nakon demokratskih političkih promjena 2000. godine (Cvejić, 2004; Lazić i Cvejić, 2004).

Tijekom razdoblja blokirane transformacije došlo je do devastacije društva kao sustava, kolapsa podsustava, kao i urušavanja djelovanja institucija i mnogih segmenata svakodnevnog života (Tomanović, 2012). U takvim uvjetima obrazovanje nije bilo prioritet državne politike, a promjene unutar obrazovnog sektora su bile ograničenog dometa i intenziteta. Strukturno-organizacijske promjene odnosile su se na ukidanje sustava srednjeg usmjerenog obrazovanja i ponovno uvođenje gimnazija i srednjih stručnih škola. Izraženija državna kontrola u domeni osnutka, reguliranja i financiranja obrazovnih ustanova s jedne strane, kao i postepena privatizacija u području odgoja s druge strane, činile su suštinu promjena u području upravljanja školskim sustavom. Promjene u programskoj osnovi školskog rada bile su usmjerene na modificiranje postojećih nastavnih planova i programa s ciljem smanjenja razine ideologizacije nastavnih sadržaja (Hebib i Spasenović 2011). Obuhvatnija reforma sustava obrazovanja pokrenuta je nakon 2000. godine, kada je u Srbiji došlo do promjene političke vlasti i pokretanja brojnih reformi u različitim segmentima društvenog života, pa tako i na polju obrazovanja. Tada je započet proces restrukturiranja i modernizacije obrazovnog sustava, od kojeg se očekivalo da doprinese što uspješnijem ekonomskom oporavku zemlje, razvoju demokracije i međunarodnoj integraciji zemlje. Tri ključna cilja reforme bila su demokratizacija, decentralizacija i profesionalizacija obrazovanja (Spasenović, Hebib i Maksić, 2015). Međutim, započeta reforma školskog sustava u Srbiji se tijekom proteklih godina nije odvijala bez prepreka. Teškoće u kontinuitetu provođenja reformskih procesa se, s jedne strane, mogu objasniti zavisnošću obrazovne politike od političkih promjena u vrhu izvršne vlasti, ali i, s druge strane, otporom nastavnika i drugih zaposlenih u obrazovanju prema promjenama, nerazrađenosti akcijskih planova djelovanja svih odgovornih aktera, nekoordiniranosti pojedinačnih aktivnosti različitih tijela i institucija unutar školskog sustava, kao i nerazrađenosti mjera i postupaka praćenja i analize ostvarenih rezultata reformskog procesa (Hebib i Spasenović, 2011).

REFORMNOPEDAGOŠKE IDEJE U POSTOJEĆOJ ŠKOLSKOJ PRAKSI

Na iniciranje i uvođenje promjena u školsku i nastavnu praksu, kojima se doprinosi ostvarivanju pluralizma u obrazovanju, značajan trag su tijekom proteklog razdoblja ostavili brojni projekti i programi, realizirani od strane domaćih nevladinih i međunarodnih organizacija, a uz podršku resornog ministarstva za prosvjetu. Kao ilustraciju navedenog, ukazaćemo na dva projekta koji su bili usmjereni na modernizaciju nastave putem uvođenja drugačijih načina poučavanja i učenja u postojeću pedagošku praksu.

Jedan od najpoznatijih i najrasprostranjenijih programa stručnog usavršavanja nastavnika jeste projekt *Aktivno učenje* (Ivić i sur., 1997; Ivić i sur., 2001). Projekt se još od 1994. godine realizira u Srbiji i Crnoj Gori, uz pomoć UNICEF-a i uz potporu ministarstva prosvjete u obje zemlje. Kako autori navode, projekt je usmjeren na inoviranje pristupa učenju/nastavi i to kroz program usavršavanja nastavnika za primjenu metoda aktivnog učenja/nastave (Ivić i sur., 2001). Dva osnovna cilja koja se žele ostvariti su: (a) poboljšanje kvalitete znanja i umijeće koje djeca stječu u školi i (b) promjena položaja djeteta u školi od uloge receptora, prijamnika znanja u ulogu aktivnog, participativnog konstruktora vlastitog znanja (Obrazovni forum, 2017). O potencijalnom utjecaju ovog projekta na unaprjeđenje prakse nastavnog rada može se suditi na temelju činjenice da je do sada održano više stotina seminara *Aktivno učenje*, kao i da su dva izdanja priručnika za nastavnike i druge koji rade u obrazovanju, proizašla iz ovog projekta, tiskana u nakladi od 15000 primjeraka (Obrazovni forum, 2017). Interesantno je, ipak, napomenuti da se o aktivnoj školi i aktivnom učenju u okviru ovog projekta govori prvenstveno kao o novoj, originalnoj, drugačijoj koncepciji nastave i učenja (utemeljenoj prije svega na suvremenim teorijama učenja u psihologiji), dok se nigdje ne ukazuje na dugu tradiciju ideja i rješenja usmjerenih na transformaciju školskog i nastavnog rada, razvijanu od strane predstavnika *novih škola* i pokreta nastalih u suprotnom stavu u odnosu prema "staroj", tradicionalnoj školi.

Projekt, za koji bi se moglo reći da se u velikoj mjeri oslanja na ideje reformne pedagogije, a koji je doživio i praktičnu primjenu u praksi predškolskog i školskog obrazovanja, kako u drugim zemljama, tako i u Srbiji, je program *Korak po korak* ("Step by step"). Kad je riječ o osnovnoj školi, program je realiziran kao pilot projekt od 2002. - 2006. godine i u njega je tijekom završne godine bilo uključeno 87 mlađih razreda osnovne škole s preko dvije tisuće učenika (Centar za interaktivnu pedagogiju, 2017). Sukladno *Korak po korak metodologiji* organizirano je stručno usavršavanje odgojitelja, učitelja i drugih prosvjetnih radnika, a objavljeno je i nekoliko priručnika u kojima se promoviraju ideje poput: odgojno-obrazovna praksa usmjerena na dijete i zasnovana na demokratskim principima, uvažavanje ličnosti djeteta, aktivno sudjelovanje obitelji, individualizirano poučavanje, organiziranje sredine za učenje po centrima aktivnosti. Nakon što je spomenuti pilot projekt završen, broj škola (i razreda) koje su nastavile raditi po ovom programu se drastično smanjio. Moglo bi se pretpostaviti da je entuzijazam škola i učitelja opao nakon što su izostala financijska sredstva usmjerena na osiguravanje materijalno-tehničkih uvjeta i materijala za rad, ali i uslijed prilične zahtjevnosti programa u pogledu potrebe za aktivnim angažiranjem nastavnika u pripremi i realizaciji same nastave.

Značajan čimbenik unaprjeđivanja kompetencija neophodnih za uspješno profesionalno djelovanje u praksi predstavlja i kontinuirano stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju. Recimo, pohađanjem odgovarajućih programa stručnog usavršavanja nastavnici se mogu upoznati s različitim pedagoškim koncepcijama i osposobljavati se za primjenu raznovrsnih strategija u nastavnom radu. Programe stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju odobrava Zavod za unaprjeđivanje obrazovanja i odgoja, na temelju javog natječaja, i objavljuje ih u posebnoj publikaciji - *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih suradnika*. Zaposleni su dužni tijekom pet godina ostvariti 120 bodova (sati) stručnog usavršavanja, i to najmanje 100 bodova za pohađanje akreditiranih programa i do 20 bodova za sudjelovanje na stručnim skupovima (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju ..., 2012). Uvidom u *Katalog*

zapaža se da postoje programi stručnog usavršavanja (seminari) čiji se sadržaji temelje na reformnopedagoškoj baštini ili su srodni danim konceptima i idejama (npr. problemska nastava, interaktivne metode, tematsko planiranje, integrirana nastava, projekt metoda, itd.), ali broj takvih programa nije veliki (*Katalog...*, 2014). Također, zanimljiv je podatak da su od preko 900 ponuđenih programa samo dva u cjelini posvećena Waldorf pedagogiji, tri pedagoškom metodu Marije Montessori, dok se unutar jednog programa posvećenog inovativnim metodama nastave razmatraju različiti pokreti reformske pedagogije.

Iako se realizacijom različitih projekata u području obrazovanja, kao i programima stručnog usavršavanja, pruža prilika učiteljima za unaprjeđivanje svojih kompetencija za nastavni rad, pitanje je u kojoj mjeri sudjelovanje u danim aktivnostima zaista rezultira promjenama u postojećoj pedagoškoj praksi (primjerice, glede osiguravanja aktivne uloge učenika u procesu učenja, primjene raznovrsnih metoda i oblika rada, uvažavanja potreba i prethodnih iskustava djeteta, razvijanja suradničkih odnosa itd.). Dosadašnje analize stanja u obrazovanju ukazuju na postojanje brojnih teškoća, koje i pored uloženi napor, i dalje opstaju u školskom sustavu Srbije. Neki od problema su: obimnost i nefleksibilnost programa obrazovanja, fokusiranost na predavačku nastavu uz nedovoljnu zastupljenost aktivnog učenja, istraživačkih metoda, individualiziranog pristupa učenicima i drugih načina rada koji su usmjereni na učenika i koji omogućuju njihovo veće sudjelovanje u nastavnom procesu, zatim nezadovoljavajuća razina znanja i vještina koje stječu učenici, te slaba suradnja škole i obitelji, zapostavljenost izvannastavnih aktivnosti itd. (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012). Vjerojatno je da izlazak iz tradicionalnih okvira nastave iziskuje ozbiljnije promjene u razumijevanju prirode djeteta/učenika, prirode procesa nastave i učenja, kao i uloge nastavnika i učenika u tom procesu.

PRIVATNE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I ŠKOLE S ALTERNATIVNIM PROGRAMIMA

U razdoblju socijalizma u Srbiji nisu postojale privatne odgojno-obrazovne ustanove ni na jednoj razini obrazovanja. Do promjene je došlo 1991. godine kada je dozvoljena mogućnost osnivanja ovih ustanova na predškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini, ali je tek 2003. godine omogućeno osnivanje privatnih osnovnih škola (Hebib i Spasenović, 2011). Danas je privatni sektor u području obrazovanja najrazvijeniji na razini predškolskog i visokoškolskog obrazovanja, dok je broj privatnih osnovnih i srednjih škola značajno manji. Status učenika/studenata koji pohađaju državne i privatne ustanove izjednačen je u pogledu prava na upis na sljedeću razinu/ciklus obrazovanja i glede zapošljavanja. Izuzev boravka djece u privatnim predškolskim ustanovama, za koji se roditeljima u nekim lokalnim sredinama od 2015. godine vrši nadoknada dijela troškova, privatne obrazovne ustanove na ostalim razinama obrazovanja nemaju financijsku potporu iz javnog proračuna, odnosno financiraju se iz školarina učenika/učenika.

Obuhvat djece predškolskim odgojem u Srbiji je generalno nizak u usporedbi s drugim europskim zemljama, a jedan od razloga takvog stanja je nedostatak raspoloživih kapaciteta u državnim predškolskim ustanovama, posebno u velikim gradovima (UNICEF, 2012). Odluka lokalnih uprava (uglavnom se radi o većim gradovima) o financiranju privatnih predškolskih ustanova po istom modelu kao i državnih, može pridonijeti većem obuhvatu djece uslijed proširenja kapaciteta, ali i težnji ustanova unaprijediti kvalitetu svoga rada kako bi privukle veći broj djece. S druge strane, imajući u vidu da je cijena boravka u

privatnim vrtićima često viša od onoga što se iz lokalnog proračuna subvencionira, jasno je da će se za njihove usluge većim dijelom opredjeljivati roditelji sa solidnim prihodima. Privatni vrtići obično imaju dobre uvjete za rad, vrlo su dobro opremljeni i imaju odgojne skupine s manjim brojem djece, te bi se moglo zaključiti da će korist od ovako koncipiranog javno-privatnog partnerstva imati prije svega obitelji višeg socioekonomskog statusa. Također, ako se uzme u obzir činjenica da je mreža predškolskih ustanova neravnomjerno regionalno raspoređena (na štetu manje razvijenih i ruralnih sredina), kao i da mnoge lokalne uprave nemaju dovoljno financijskih sredstava kojima bi podržali predškolsko vaspitanje (Krnjaja i Pavlović Breneselović 2013), ostaje otvoreno pitanje kako povećati uključenost djece koja odrastaju u manje stimulativnim sredinama (siromašnim obiteljima, ruralnim zajednicama itd.), kojoj je pohađanje predškolskih programa najpotrebnije.

Iako se u strateškim i zakonskim dokumentima koji se odnose na predškolski odgoj ukazuje na potrebu diversifikacije oblika i programa predškolskog odgoja, u provedbi te ideje se nije mnogo odmaklo, vjerojatno i zbog neriješenih pitanja uvjeta financiranja i podrške lokalnoj upravi i predškolskoj ustanovi (Krnjaja i Pavlović Breneselović 2013). Samo mali broj javnih i nešto veći broj privatnih predškolskih ustanova razvija i primjenjuje posebne, alternativne programe (kao što je Montessori program).

Kada je riječ o privatnim osnovnim i srednjim školama, nema pouzdanih podataka o strukturi učenika koji ih pohađaju, ali s obzirom na to da školarine u ovim ustanovama iznose po nekoliko tisuća eura na godišnjoj razini, jasno je da socijalna struktura učenika nije heterogena, odnosno da su ove škole pristupačne samo djeci iz financijski dobrostojećih obitelji. Ne postoje ni javno dostupni podatci o postignućima učenika koji završavaju privatno osnovno obrazovanje, pošto se prilikom analize uspjeha učenika na završnom (eksternom) ispitu na kraju obveznog obrazovanja, koju provode stručne institucije na nacionalnoj razini, ne prati posebno ova kohorta učenika.

Što se tiče alternativnih škola, tek je od nedavno zakonskim rješenjima u oblasti osnovnog obrazovanja predviđena mogućnost osnivanja privatnih škola kao škola posebne pedagoške orijentacije (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013). Da bi škola dobila ovaj status, potrebno je da posjeduje certifikat međunarodno priznatog udruženja škola iste pedagoške orijentacije, kao i da resorno ministarstvo potvrdi da se realizacijom danog programa osigurava ostvarivanje standarda za završetak osnovnog obrazovanja i odgoja. Iako se ove dodatne odredbe mogu smatrati restriktivnim, vjerojatno je namjera zakonodavca bila da se zaštite roditelji od zlouporabe nedovoljno obučених pojedinaca koji bi se, uz oslanjanje na renome odgovarajuće alternativne škole, ali ne i uz osiguranje očekivane kvalitete, željeli pojaviti na tržištu obrazovnih usluga.

Za sada još nijedna škola u Srbiji nije službeno verificirana kao škola posebne pedagoške orijentacije. Doduše, jedna privatna osnovna škola nosi naziv "Montessori osnovna škola", ali je ovdje zapravo riječ o školi koja radi po nacionalnom programu, s tim što u svom radu, kako sami ističu, primjenjuju suvremene Montessori principe i metode usvajanja znanja.

O stavovima znanstvene, stručne, ali i šire javnosti o alternativnim školama i privatnom obrazovanju teško je pouzdano govoriti s obzirom da je ova tema rijetko bila predmet istraživačkog interesovanja u Srbiji. Stječe se dojam da šira javnost nije dovoljno upoznata s djelovanjem alternativnih škola, a da je znanstvena i stručna javnost ili skeptična prema toj ideji ili je bar ne promovira. Jedno od rijetkih istraživanja na ovu temu, u kome su

sudjelovali nastavnici, roditelji i studenti pedagogije iz Novog Sada (N = 441) ukazalo je na prilično slabu informiranost ispitanika o pojedinim alternativnim pedagoškim konceptima (Montessori, Freinet, Decroly i Steiner pedagogiji i Korak po korak metodologiji), ali i na neodlučan stav glede toga treba li postojati veći broj alternativnih škola (Milutinović i Zuković 2013). Ovakvi nalazi ne čude ako se ima u vidu nerazvijenost alternativnih modela obrazovanja u Srbiji, ali i neposvećivanje pažnje ovoj tematici u znanstvenim i istraživačkim radovima iz područja obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Pretpostavku ostvarivanja pedagoškog (i školskog) pluralizma u svakoj zemlji čini postojanje političkog pluralizma i razvijanje demokratskih odnosa i vrijednosti u društvu. Tijekom razdoblja socijalističke Jugoslavije područje obrazovanja je bilo pod snažnom kontrolom vladajuće partije, te su se obrazovna politika i praksa uglavnom kretale u okvirima koji ne odudaraju od marksističkog ideološkog obrasca. U uvjetima nepostojanja demokratskog političkog poretka tijekom socijalističkog razdoblja i odsustva njegovanja pluralističkih stavova i vrijednosti, jasno je da je izostao i pedagoški (i školski) pluralizam. Situacija se po ovom pitanju značajno promijenila nakon političkih promjena 2000. godine, kada su pokrenute brojne reforme u različitim segmentima društva, uključujući i obrazovanje. Prosvjetne vlasti započele su reformu školskog sustava koja je obuhvatila demokratizaciju obrazovanja kao jedan od važnih strateških ciljeva, čime je otvoren prostor i za jačanje pedagoškog pluralizma. Recimo, omogućeno je osnivanje privatnih škola u domeni obveznog obrazovanja, a od nedavno i škola posebne pedagoške orijentacije (tj. alternativnih škola). Međutim, moglo bi se reći da su inicijative i naponi kojima se podupire pluralizam u obrazovanju u većoj mjeri bili (a i ostali) okrenuti demokratizaciji i unaprjeđivanju kvalitete obrazovanja unutar javnog sustava školstva, a ne na promoviranje i podršku privatnom obrazovanju i/ili školama s alternativnim programima obrazovanja. Iako nema mnogo istraživanja na ovu temu, na temelju rasprava koje se vode u javnosti i diskusija u akademskim krugovima stječe se dojam da se privatno (i alternativno) obrazovanje, posebno osnovno, ne shvaća kao značajan pokazatelj pluralizma i demokratičnosti u obrazovanju, već se prije opaža kao mogući izvor povećanja nejednakosti u društvu i u obrazovanju. Razlozi takvog stanja mogli bi se tražiti u tradiciji kulture obrazovanja u Srbiji, ali i uvjerenju dijela znanstvene i stručne javnosti da se afirmacijom tržišnih principa i privatizacije u domeni obveznog obrazovanja, posebno u ekonomski nestabilnim prilikama, može narušiti načelo jednakih šansi u obrazovanju, kao i ostvarivanje obrazovne i socijalne jednakosti u društvu.

LITERATURA

Bodroški Spariosu, B. (2012) Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta, *Nastava i vaspitanje*, god. 61, br. 4, str. 645-661.

Centar za interaktivnu pedagogiju (2017) *Završeni projekti*, dostupno na: URL <https://www.cipcentar.org/index.php/projekti> (pristup 20. 2. 2017.)

Conley, E. B. (2002) *Alternative schools: a reference handbook*, Santa Barbara, ABC-CLIO, Inc.

Cvejić, S. (2004) Civic movement, social capital and institutional transformation in postsocialist Serbia, *Sociologija*, god. 46, br. 3, str. 269-282.

Đurić, Đ. (2001) Istraživački rad u oglednim osnovnim školama u Vojvodini. U: Vilotijević, M., Đorđević, B., Đorđević, J., Đurić, Đ., Laketa, N. i Nedeljković, M (ur.), *Eksperimentalne (ogledne) škole*, Beograd, Učiteljski fakultet, str. 162-215.

Đuričić-Bojanović, M. (2009) *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.

Eurydice (2000) *Private education in the European Union: Organisation, administration and the public authorities' role*, Brussels, Eurydice.

Hebib, E. i Spasenović, V. (2011) Školski sistem Srbije - stanje i pravci razvoja, *Pedagogija*, god. 66, br. 3, str. 373-383.

Hebib, E. (2013) *Kako razvijati školu: razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S. i Kijevčanin S. (1997) *Aktivno učenje*, Beograd, Institut za psihologiju.

Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001) *Aktivno učenje 2*, Beograd, Institut za psihologiju.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. godinu (2014) Beograd, Zavod za unapređjivanje obrazovanja i vaspitanja.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013) *Gde stanuje kvalitet: politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Laketa, N. (2001) Ogledne škole zapadne Srbije. U: Vilotijević, M., Đorđević, B., Đorđević, J., Đurić, Đ., Laketa, N. i Nedeljković, M (ur.), *Eksperimentalne (ogledne) škole*, Beograd, Učiteljski fakultet, str. 216-263.

Lazić, M i Cvejić, S. 2004. Promene društvene strukture u Srbiji: Slučaj blokirane post-socijalističke transformacije. U: Milić, A. (ur.) *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: svakodnevnica Srbije na početku trećeg milenijuma*, Beograd, Institut za sociološka istraživanja, str. 39-70.

Matijević, M. (2001) *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*, Zagreb, Tipex.

Milutinović, J. i Zuković, S. (2013) Educational Tendencies: Private and Alternative Schools, *Croatian Journal of Education*, Vol. 15, No. 2, str. 241-266.

Milutinović, J. (2014) Alternativne škole i implementacija konstruktivizma u školsku praksu. *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br.1, str. 19-32.

Obrazovni forum (2017). *Aktivno učenje*, dostupno na: URL: <http://eduforum.rs/projekti/aktuelni-projekti/aun> (pristup 20. 2. 2017.)

Potkonjak, N. (1978) *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Beograd, Prosveta.

Potkonjak, N. (1994) *Razvoj i shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Potkonjak, N. (2004) *Jugoslovska pedagogija druge polovine 20. veka*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Učiteljski fakultet Užice.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012) Službeni glasnik RS, br. 13/2012. i 31/2012.

Rado, P. (2010) *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*, Budapest, Opet Society Foundations.

Spasenović, V., Hebib, E. i Maksić, S. (2015) Serbia. U: Horner, W., Dobert, H., Reuter, L. R. i von Kopp, B. (ur.), *The Education Systems of Europe*, Dordrecht, Springer International Publishing, str. 709-723.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). Službeni glasnik RS, Br. 107/2012.

Trnavac, N. (2005) *Školska pedagogija - predavanja i članci*, Beograd, Naučna knjiga – Komerc.

Tomanović, S. (2012) Od omladine do socijalnih biografija mladih u postsocijalističkoj transformaciji društva Srbije: konceptualni i kontekstualni okvir istraživanja. U: Tomanović, S. i sar. (ur.): *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd, Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta, str. 9-42.

UNICEF (2012) *Ulaganje u rani razvoj i učenje dece u Srbiji*, Beograd, UNICEF.

Vujisić Živković, N. i Spasenović, V. (2010) Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918–1990), *Pedagogija*, god. 65, br. 2, str. 213–222.

Vujisić Živković, N. i Spasenović, V. (2016) The development of pedagogy as an academic discipline in Serbia – between scientific and vocational needs, *Journal of Contemporary Educational Studies (Sodobna pedagogika)*, Vol. 67/133. No. 3, str. 70-85.

Zajda, J. (Ed.) (2006) *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*, Dordrecht, Springer.

Zajda, J. i Gammage, D. (2009) (Ur.) *Decentralisation, School-Based Management and Quality*, London and New York, Springer.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013) Službeni glasnik RS, Br. 55/2013.

ATTEMPTS AT ACHIEVING PEDAGOGICAL PLURALISM IN THE EDUCATION POLICY AND PRACTICE IN SERBIA

ABSTRACT

The paper addresses the issue of introducing and fostering pedagogical pluralism in the education policy and practice in Serbia from the mid-20th century onwards. Pedagogical pluralism implies the appreciation and affirmation of different pedagogical conceptions and approaches aimed at developing education theory and practice, i. e. the promotion of different theoretical orientations in the field of education, as well as the implementation of alternative solutions to the organisation and functioning of school work and teaching that differ from the prevailing education model. During the Yugoslav socialist system characterized by the lack of a democratic political order and pluralistic attitudes and values, there was no room for pedagogical (and school) pluralism either. More favourable conditions for the development of pedagogical and school pluralism in Serbia were created in the post-socialist period. After the 1990s, possibilities opened up for privately founded educational institutions, and since recently – kindergartens and schools with special pedagogical orientation (alternative schools). A significant number of projects, programmes and trainings were also implemented in the previous period aimed at enhancing the quality of school work and teaching conveying the ideas and concepts typical of reform pedagogy movements. However, it seems that the initiatives and efforts encouraging pluralism in education undertaken by the academic community and the education authorities are directed more at fostering the democratisation of education and improving its quality inside the public school system and less at promoting and supporting private education and/or alternative pedagogical approaches in their original form.

KEY WORDS: *pedagogical pluralism, reform pedagogy movements, education policy and practice, Serbia*