

Kritičko-teorijsko promišljanje školske reforme i primjer Jedinstvene škole u Češkoj

Mišić, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:252792>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2020-12-03**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Magdalena Mišić

**Kritičko-teorijsko propitivanje školske reforme i primjer
Jedinstvene škole u Čehoslovačkoj**

Diplomski rad

Mentor: dr.sc. Zvonimir Komar, doc.

Zagreb, 2019. / 2020.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

(potpis)

Zahvala

Iskrene zahvale mojem mentoru koji me od početka odlučno usmjeravao i pomogao u izboru, razradi i konceptu rada. Ujedno veliko hvala na iznimnom strpljenju i razumijevanju, na iskrenoj susretljivosti i spremnosti na pomoć te konačno na zaključnim komentarima i prijedlozima koji su me potaknuli dati najbolje od sebe u završavanju rada.

Sažetak

1. UVOD.....	1
1.1. Definicija i pojam reforme.....	2
2. REFORMA I OBRAZOVANJE.....	3
2.1. Kratki pregled reforme u pedagogiji kroz povijest.....	3
2.2. Prvi problem: Reforma kao ‘trend’.....	5
2.3. Pedagogija i obrazovanje: osnovni polazišni pojmovi.....	8
2.4. Diskontinuitet u obrazovanju: jedan od indikatora istinskog obrazovanja.....	10
3. REFORMA I DRŽAVA.....	13
3.1. Drugi problem: Obrazovna politika.....	13
3.2. Trend ‘kompetencija’ ‘slobode’ i ‘jednakosti’ i ‘cjeloživotnog obrazovanja.....	16
3.3. Implementacija ne-pedagoških pojmova u pedagogiju.....	18
3.4. Kurikulum i nastavni plan i program.....	20
3.5. Kurikularna reforma usmjerena na cilj učenja.....	22
4. REFORMA I KULTURNO-POVIJESNA TRADICIJA.....	25
4.1. Treći problem: Sukob angloameričke i zapadnoeuropske (njemačke) tradicije.....	25
4.2. ‘Granice moga jezika granice su moga svijeta’.....	27
4.3. Mogućnost dijaloga.....	28
5. PRIMJER REFORME: Jedinствена škola u Čehoslovačkoj tridesetih godina 20. stoljeća.....	33
6. Zaključak: ‘Historia est testis tempōrum, lux veritātis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustātis.’ (Ciceron).....	38
7. Literatura.....	40

1. Uvod

Sve znanstvene discipline od svojih početaka do danas idu u korak s kulturom i društvom u kojem se nalaze i prilagođavaju se potrebama aktualnog vremena. Tako i pedagogija pokušava pronaći svoje mjesto u današnjem pretežito demokratskom i kapitalističkom svijetu. Pitanje školske reforme gorljiva je tema unutar znanosti pedagogije, no nailazi na brojne diskusije i unutar javnog i političkog života. U ovom radu proučit ću tri osnovna problema za koje sam smatram da su najvažniji kada trenutno govorimo o školskoj reformi: problem rastućeg "trendska reforme", problem aktualne obrazovne politike i problem razlika između angloameričke i europsko (njemačke) obrazovne tradicije. Navedena tri problema proučit ću kroz odnos pedagogije s reformom, državom i kulturno-povijesnom tradicijom. Na koncu pokušat ću odrediti što bi bio zadatak pedagogije kao odgojno-obrazovne znanosti u otklanjanju navedenih problema - ne kao pristalice u službi obeshrabrivanja drugih, već kao nade pružene svugdje i svakome.

U prvom dijelu rada najprije ćemo teorijski definirati pojam reforme i njen povijesni okvir do danas, izvan i unutar odgojno-obrazovne znanosti. Nakon toga proučit ćemo položaj pedagogijske znanosti u odnosu na današnji "trend reforme" i podsjetiti na njene izvorne paradigme. Zajedno s tim prikazat ćemo problem obrazovne politike i u kojoj je mjeri ona produžetak ciljeva vladajuće političko-ekonomske ideologije te kakvo to značenje ima za sadašnjost i budućnost pedagogijske znanosti. Istražit ćemo kako sukob različitih obrazovnih tradicija nametnutih kroz reforme otežava pozitivne promjene i razvoj obrazovanja. Na koncu, primjerom reforme za Jedinственu školu u Čehoslovačkoj u tridesetim godinama prošlog stoljeća dokazat ćemo kako se fenomen školske reforme i poteškoće vezano uz njenu implementaciju ne otklanjanju s vremenom i uvijek ovise o složenoj međuzavisnosti društvenih, političkih i ekonomskih faktora jedne zemlje. Zaključno s tim pokušat ćemo ponuditi ideje za konstruktivniji pristup školskoj reformi u odnosu na dosada i odrediti zadatak pedagogije u kritičko-teorijskom propitivanju školske reforme u okviru odgojno-obrazovne znanosti.

1.1. Definicija i pojam reforme

Pojam "reforme" i njena definicija imaju dugačku tradiciju u raznim ljudskim djelatnostima i disciplinama znanosti, ali su mijenjale značenje i interpretaciju kroz stoljeća. Sama riječ potječe od latinskog glagola *reformare*, što znači preobraziti, preinačiti (Enciklopedijski zavod Miroslava Krležę, bez dat.). *Re* u latinskom stoji za "nazad", a *formatio* za "uspostavu", što bi u doslovnom prijevodu značilo "ponovnu uspostavu".

Reforma, vidljivo već u korijenu iste riječi, ukazuje na ponovnu formu, oblikovanje, vraćanje unatrag - povratak. Kao što Konrad Paul Liesmann primjećuje u svojem djelu "*Teorija neobrazovanosti*", takvo originalno značenje imala je i prva poznata reforma Martina Luthera u 15. stoljeću. Njegov izvorni cilj bio je povratak na izvorne vrijednosti Crkve: "...Martin Luther nije htio osnovati novu Crkvu, već postojećę obnoviti kroz refleksiju o njenim osnovnim zadacima i pojavnim oblicima." (Liesmann, 2017: 161). U 18. stoljeću s pojavom prosvjetiteljstva reforma je predstavljala restauracijski duh, obnavljanje humanističke težnje renesanse i njenog povratka antičkim uzorima. Reformska pedagogija s kraja 19. i početka 20. stoljeća težila je povratku jednostavnosti i spontanosti dječjem odgoju i obrazovanju, kao suprotnost dotadašnjem pretjerano discipliniranom odgoju i obrazovanju svedenom na puko "bubanje".

Danas možemo neprestano čuti spominjanje reforme te ona obično osim dolaska promjene označava dolazak nečeg novog, na mjesto onog starog. Reforma više ne znači povratak, već korak prema budućnosti na način da "staro mora otići, novo mora doći." (Liesmann, 2006: 159) Takvo izmijenjeno shvaćanje reforme približava je definiciji *revolucije*. Revolucija podrazumijeva "korjenitu promjenu u političkim, društvenim i ekonomskim odnosima" (Enciklopedijski zavod Miroslava Krležę, bez dat.) najčešće naglim prevratom i nasilnim putem te označava stoga pojavu protivnu pojmu *evolucije*. Onaj koji iz korijena želi nešto promijeniti i donijeti novo brišući staro je zapravo revolucionar, dok reformator podsjećę na prošlost, izvorne vrijednosti i spoznaje evolucijskim procesom, korak po korak (Liesmann, 2006: 164). Možemo zaključiti kako je današnja reforma postala prilično bliska pojmu *revolucije* i umjesto da označava povratak, ona zahtijeva samo pogled u budućnost na uštrb prošlosti. U nastavku teksta proučit ćemo kako su tekle najznačajnije reforme unutar pedagogije i istražiti kakav značaj i utjecaj imaju reforme u pedagogiji danas.

2. Reforma i obrazovanje

2.1. Kratki pregled reforme u pedagogiji kroz povijest

Najznačajnije promjene od pojave velikog njemačkog pedagoga Johann Friederich Herbarta (1776. - 1841.) i utemeljenja pedagogije kao zasebne znanstvene discipline bilo je upravo razdoblje krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Herbartovi sljedbenici preuzeli su njegovu teoriju o formalnim stupnjevima, tj. artikulacijsku shemu nastave (jasnoća, asocijacija, sustav, metoda) te se uz njihovu nadogradnju taj koncept koristio gotovo stotinu godina. Ipak, nastava se s vremenom svela isključivo na striktno provođenje nacrtu stupnjeva artikulacije, zanemarujući sadržaj nastave i proces učenja te učenikovih potreba. Posljedica je bila stvaranje pokreta protiv herbartijanaca i pretjeranog formaliziranja nastave (Gudjons, 1994). Pokret se ujedno protivio građanskom obrazovanju, podijeljen u nekoliko struja:

“kulturno-kritički (Nietzsche, omladinski pokret), demokratsko-prosvjetiteljski (društvene znanosti, socijalna demokracija, američki uzori) i profesionalno-politički (obrazovne potrebe sve zahtjevnijih tehničkih, trgovačkih i administrativnih djelatnosti)” (Hentig, 1996: 53).

Možemo primijetiti kako su promjene tada zahvatile cjelokupno društvo, došlo je do oslobođenja umjetnosti, borbe za prava glasa žena i obrazovanja djevojaka, veće organizacije i sudjelovanja mladeži, osnivanje političkih stranaka i sl.

Početak promjena u pedagogiji simbolično je označilo djelo “Stoljeće djeteta” Ellen Kay (1894.-1926.), švedske feministkinje i pedagoginje. Djelo je objavljeno 1900. godine, podignuvši apel za promjenom dosadašnjeg odgoja i obrazovanja te stvaranja škole koja će polaziti prvenstveno od prirode djeteta, uvažavajući njegove potrebe i želje. Različiti pravci reformske pedagogije pridavali su jednaku važnost tjelesnom i emocionalnom odgoju, zajedno s intelektualnim odgojem. Naglasak na individualnosti, samostalnom radu i doživljaju nastavnog procesa vodile su nastajanju tzv. *radnih škola* orijentiranih na samostalni rad učenika. Pokret radnih škola pojavio se još krajem 19.st. u Njemačkoj predvođen teoretičarima Hugom Gaudigom (1860.-1923.) i Georgom Kerschensteinerom (1854.-1932.), a ideje posljednjeg upravo su bile inspirirane poznatom projekt metodom John Deweya (1859.-1952.), velikog

američkog pedagoga i filozofa. Njegov pokret *progresivnog obrazovanja*, osim potrebe za stvaranjem škole po mjeri djeteta, uključivao je i važnost demokratskog obrazovanja te poticanja učenika u postajanju politički aktivnim građanima (Matanović, 2017). Iako nastali na sličnim temeljima, postoji razlika između reformskog pokreta u Americi i Europi. Hopmann naglašava kako se europska reformska tradicija temeljila na postavkama koje su učenje promatrale kao prirodno obilježja djeteta oslanjajući se na didaktičku tradiciju i filozofiju odgoja i obrazovanja, dok je američki pokret promatrao učenje i razvoj djeteta kroz prizmu edukacijske psihologije, kao procese koje se može mjeriti i eksperimentalno pratiti i objasniti (Hopmann, 2007, prema Matanović, 2017).

Sveukupno gledajući, reformski pokreti su na svjetskom razini predstavljali začetak nadilaženja tradicionalne nastave i uvođenja nastave orijentirane na veću samostalnost i aktivnost učenika u procesu učenja i poučavanja. Osim radnih škola, postojale su i politički koncepti reforme škole, pokret za umjetnički odgoj, pokret seosko-odgojnih domova, koncept slobodne škole Rudolfa Steinera (1861.-1925.), koncept samostalnosti i ostvarivanja punog dječjeg potencijala od rane dobi Marije Montessori (1870. - 1952.) (Gudjons, 1994). S vremenom su iz nekih navedenih pravaca nastale alternativne škole, od kojih mnoge do danas postoje paralelno s državnim odgojno-obrazovnim institucijama (Montessori i Waldorf vrtići i škole, Summerhill škola, i dr.).

Razdoblje reformske pedagogije bio je ujedno veliki korak za pedagoški znanost u otvaranju prema društvenim i političkim aktualnostima te je potaknulo kontinuirano preispitivanje pedagoških koncepata tijekom narednog stoljeća. Naime, u Europi se nakon 1. svjetskog rata razvila duhovnoznanstvena pedagogija unutar didaktike zapadnoeuropskog kruga prevladavajući kao odgojni pravac sve do 60-ih kada se pojavljuje potreba za novom reformom (isto). Duhovnoznanstvena pedagogija razvila se na temelju djela Wilhelma Diltheya (1833.-1912.), američkog filozofa i povjesničara te osnivača duhovnih znanosti i hermeneutike. Duhovnoznanstvena pedagogija ukazala je važnost autonomije pedagogije i stvaranja “domaćih” pedagoških pojmova u odnosu na druge znanosti. Tako je hermeneutika kao umijeće razumijevanja i tumačenja prepoznata kao jedna od temeljnih pedagoških znanstvenih metoda.

U 50-ima razvijaju se veliki didaktički modeli i teorije značajne i danas. Njemački pedagog Erich Weniger (1894.-1961.) primijetio je kako nastavni plan i program zavisi od društvene stvarnosti u kojoj se nalazi te da “osnovna zadaća nastavnog plana i programa jest

utvrđivanje ciljeva obrazovanja te odabir i koncentracija sadržaja obrazovanja” (Matanović, 2017: 48), uzimajući u obzir složen odnos škole, države, klasne borbe i moći, odnosno pojava i aktera ne samo unutar, već i izvan okvira odgojno-obrazovnih procesa. U to vrijeme nastaje i kritičko-konstruktivna didaktika njemačkog pedagoga Wolfganga Klafkija (1927.-2016.) koju ćemo detaljnije poručiti kasnije u radu prilikom govora o nastanku i razvoju didaktike kao takve. Obojica, naime, Weniger i Klafki, smatraju se utemeljiteljima *didaktike kao teorije obrazovanja* (Matanović, 2017).

S druge strane, kao posljedica dvaju svjetskih ratova do tada prevladavajuća zapadnoeuropska didaktička tradicija u Americi doživljava negativnu kritiku i razvija se kurikulumna teorija, potaknuta radom američkog pedagoga Ralph Tylera (1902.-1994.). Duhovnoznanstvena pedagogija u Europi nije uspjela provesti očekivanu reformu utemeljenu na znanstvenoj proceduri (isto) te je u 60-ima došlo do jačanja istraživanja empirijskih metoda radi poboljšanja pedagoške teorije i prakse. U isto vrijeme objavljen je rad njemačkog pedagoga Saul B. Robinshona (1916.-1972.) te njegova revizija kurikuluma iz angloameričke tradicije obilježila je sljedeće razdoblje reformi. Nakon što se revizija kurikuluma pokazala neuspješnom, slijedile su nove društveno-znanstvene rasprave u 70-im i 80-im godinama i jačanje obrazovnih politika u reformi obrazovanja.

Današnje diskusije o reformi najčešće raspravljaju o kurikulumskim i didaktičkim teorijama unutar znanosti pedagogije, odnosno o legitimnosti implementacije kurikuluma. Aktualna obrazovna politika nalaže izradu obrazovnih standarda nastavljajući se na angloameričku tradiciju kurikuluma te dolazi u sukob s dugogodišnjom europskom didaktičkom tradicijom nastavnog plana i programa.

2.2. Prvi problem: reforma kao “trend”

Iz povijesnog pregleda primjećujemo kako se tijekom 20. stoljeća pojam reforme iznova pojavljivao. Nije bilo potrebno dugo da se nakon jedne reforme predlaže nova i tako ispočetka. Ono što sa sigurnošću možemo utvrditi je da je rasprava o reformi proporcionalno rasla tijekom stoljeća, jednako kao i sama potreba za reformom. Nužan zdrav razvoj i poboljšanje neke discipline danas se poistovjećuje s brojem provedenih reformi, a neprekidnost i beskrajnost

fenomena reforme smatra se ‘normalnim’, čak i poželjnim. Reforma je postala sinonim za ‘pozitivnu promjenu’ i označava ‘magičnu riječ’ (Liesmann, 2017) koja prodire u sve sfere privatnog i javnog života.

Ono što reforma danas u principu nastoji jest ‘poboljšati’, ‘pojednostaviti’ i ‘racionalizirati’ sustav, ali u tome, prema Liesmannu, ne uspijeva. Naime, cijeli proces reforme traje dugo i iziskuje mnogo truda. Potrebno je vremena kako bi nacrt reforme bio napisan i odobren, kako bi se omogućile test-probe i ako su rezultati uspješni, potrebno je čekati kako bi se projekt reforme pustio u provedbu na razini cijelog sistema. Najčešće se već tijekom pripreme jedne reforme primjećuju njeni nedostaci i planira se nova reforme te tako višegodišnji planovi i nacrti padaju u vodu u kratkom roku da bi ih novi zamijenili (isto).

Kaotičnost u izradi i provedbi reforme jednak je kaosu koji (pre)ostaje nakon njenog završetka. Liesmann tvrdi da takav kaos pogoduje vladajućoj politici i ekonomiji koja upražnjava osnovne neoliberalne i kapitalističke ideje slobodnog tržišta. Naime, ono pospješuje slabljenje strukture institucija kroz neprestano preispitivanje o njihovim uslugama i kao posljedica, strukture se uistinu ne koriste za pomoć pri pružanju određenih usluga kao što bi trebale (Liesmann, 2017: 166):

“Dakle, znanstvenici su plaćeni neprestano reformirati neku instituciju, umjesto da svoju energiju ulažu u nastavu i istraživanje; istovremeno ih se optužuje da nedovoljno ulažu energiju u nastavu i istraživanje, zbog čega se Sveučilište treba hitno reformirati i tako dalje.” (Liesmann, 2017: 169).

Prisutnost trenda reforme upravo se najviše primjećuje u anglosaksonskim zemljama, poglavito u SAD-u koji je kroz posljednjih 20 godina uvodio velike reforme bez značajnih doprinosa ili promjena u školstvu i društvu, odnosno ne rješavajući rodne, rasne, etničke i stratifikacijske razlike među djecom te diskriminaciju, predrasude i nasilje na razini cijeloga društva. Spomenute reforme *No child left behind* iz 2002. godine, *Common core* iz 2010. godine, i *Every Student Succeeds* iz 2015. godine niz su legislativa kojima se potiče pojačana standardizacija nastavnih procesa i naglasak samo na ispitivanje kognitivnih sposobnosti učenika. Ustrajanje na takvoj standardizaciji uskraćuje pravo izbora učenicima da uspiju bez obzira na podrijetlo i sposobnosti, umjesto da im se isto omogućava:

“Pod korporativnim školstvom, radnička klasa učenika ne uživa iste privilegije i nisu traženi stvarati vlastite interpretacije i otkrića. Štoviše, govori im se kako postoji samo jedna interpretacija koja postoji unutar teksta i njihov je zadatak naći ju i označiti ispravan odgovor na radnom listiću. Lekcija za radničku klasu učenika je da ne posjeduju moć, da nemaju pravo govoriti o značenju stvari i da pisana riječ predstavlja autoritet kojemu su podređeni.”

(Ryan, 2016: 49).

Ujedinjenje odluka o obrazovnim ciljevima na državnoj razini, na način da se provedba i primjena usuglašanih ciljeva prebacuje na lokalne zajednice, samo održava prividnu slobodu koju učitelji u odgojno-obrazovnom okružju imaju. Naime, organizacija provedbe i procjene odgojno-obrazovnih ciljeva predstavlja mrežu kontrole vođenu od strane države i privatnih agencija. Također, ravnatelji se često dodjeljuju od strane državnih lidera određenim školama kako bi provodili reformu te ukoliko nakon četverogodišnjeg mandata nemaju zadovoljavajuće rezultate, smijenjeni su. Nakon što se škola navikne i započne proces promjene, osoba koja ih vodi odlazi, i tako ispočetka.

Clandinin i Connelly prikazuju kako takva praksa koči pokretanje promjena i zadržavanje usvojenih pozitivnih praksi (Clandinin i Connelly, 1998). Naime, autori tvrde kako standardizirani pristup reformi, njenom provođenju i procjeni ne uzima u obzir narav školskog života koji je obilježen narativima onih koji u njoj poučavaju i uče. Prvenstveno kada se misli na rad nastavnika, tvrde kako postoji dvije vrste narativa. Radi se o razlici između priče (eng. *story*) o učiteljevom znanju i priče o učiteljevom glasu prilikom djelovanja u praksi. Reforme, nasuprot, traži od učitelja samo da raspolaže vještinama potrebnim za provođenje ciljeva, odnosno da raspolaže specifičnim znanjima:

“Dok oni izlažu *znanje kao dodatak*, njihovo znanje izraženo u praksi se ne mijenja. Iz našeg kuta gledišta ono što nedostaje je razumijevanje znanja, ne kao nečega što je dano ljudima, već nečega što je narativno utjelovljeno u načinu na koji osoba postoji u svijetu.”

(Clandinin i Connelly, 1998: 157).

Oni dalje razrađuju svoju kritiku i objašnjavaju kako trenutnim reformskim programima nedostaje određene pojavnosti prisutne u svakodnevnim odgojno-obrazovnim procesima:

- “ a) spoznaja da je školska reforma složena praksa/teorija društvenih procesa u kojima je neusmjerena promjena nezaobilazna
- b) spoznaja da škola i njeni sudionici imaju narativnu prošlost
- c) komparativna spoznaja da odgojno-obrazovna reforma potječe iz prošlog stoljeća i da joj je prethodila relevantna, generacijski starija, filozofska literatura
- d) spoznaja kako je školska reforma epistemološka pojava koja uključuje probleme praktičnog znanja “

(Clandini i Connelly, 1998: 155)

Iz tog razloga, brza smjena vlasti, ravnatelja i programa onemogućava da se istraže i ispitaju narativi određene škole u njenoj individualnosti i posebnosti te uvažavaju prilikom uvođenja bilo kakvih promjena.

Trend reforme, dakle, vidljivo stvara administracijski, strukturni, teorijski i praktični kaos, ostavljajući malo mjesta za istinski pomak i provedbu konstruktivnih promjena u odgoju i obrazovanju. Takav trend reforme zapravo daje vladajućima kontrolu u ruke, dok konkretne promjene ostaju u drugom planu. U odlomcima koji slijede proučit ćemo što su osnovne postavke pedagogije kao odgojno-obrazovne znanosti i kakav bi stav trebala zauzeti prema trendu reforme s obzirom na svoju svrhu i smisao.

2.3. Pedagogija i obrazovanje: osnovni polazišni pojmovi

Struktura i plan reforme u svojoj suštini ne obuhvaća samo praktičnu razinu u kojoj se navodi kakve promjene odgoj i obrazovanje treba i kako ih postići, već implicitno teorijski određuje osnovne pedagoške pojmove kao što su odgoj i obrazovanje, škola, nastava, učenje, znanje i sl. Drugim riječima, svaka reforma u sebi imanentno sadrži paradigmu prema kojoj gradi teorijsku i praktičnu osnovu. Poznato je kako su se kroz povijest mijenjale različite pedagoške teorije odgoja i obrazovanja i svaka od njih ujedno je u sebi sadržavala sliku i ideju čovjeka kojoj

teži. Iz tog razloga sa slobodom možemo reći kako su pedagoške osnove neminovno povezane sa znanošću filozofije. Odnosno, osim pitanja o tome što je škola, nastava, učenje i poučavanje, pedagogija se bavi pitanjima o tome što je odgoj i obrazovanje uopće, što znači biti obrazovan, tko se obrazuje i tko se može obrazovati, *kakvo je čovjek biće i zašto teži (samo)obrazovanju?*

Određena slika čovjeka pruža okvir za znanstveni pristup, ali ujedno i ograničava sliku svijeta kojeg proučavamo. Naime, određena slika čovjeka donosi sa sobom i svoje opasnosti. Tako i Hartmut von Hentig u svojem eseju *“Što je obrazovanje”* sugerira da se svaka slika čovjeka treba podvrgnuti prosudbi jer nijedna sama po sebi nije samorazumljiva (Hentig, 1996). Uzimajući to u obzir on s pravom primjećuje kako se pedagogija kao znanost bori sa svojevrsnim paradoksom; dok pokušava obraniti sliku čovjeka koji sam kao individualno, autonomno i sebemisleće biće bira svoj svijet, istovremeno mora najprije izabrati za njega što je slika čovjeka i svijeta da mu pomogne doseći vlastitu (Hentig, 26: 1996). Ipak, kako sam Hentig kroz cijeli tekst ponavlja, navedeni paradoks ne mijenja činjenicu da *“se čovjek obrazuje”* (Der Mensch bildet sich), i da *“život obrazuje”* (Das Leben bildet), bez obzira primijetili ili osvijestili mi to ili ne, ali i bez obzira na to postojala institucija škole ili ne: obrazovanje kao mogućnost postoji i okružuje nas samo po sebi (isto).

O nepobitnoj prisutnosti *mogućnosti* obrazovanja i o ideji čovjeka kao polazišta pedagojske svrhe te nasljedno, biti onog *pedagojskog* u bilo kojoj pedagojskoj teoriji odgoja i obrazovanja, detaljnije pojašnjava u svom članku i Zvonimir Komar (2018). Govoreći o općoj ideji čovjeka kao bića koje posjeduje *mogućnost* obrazovanja - *obrazovljivog* bića, čovjek teži rastu, razvoju, i promjeni: *“Obrazovljivost, kao mogućnost obrazovanja, jest mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest...Obrazovljivost kao ono što mora biti da bi obrazovanje kao davanje-sebi-oblika moglo biti, upućuje na ideju čovjeka...”* (isto: 49). Takvo viđenje čovjeka nužno sa sobom donosi njemu pripadajuću ideju slobode kao bitne neodređenosti koja prelazi u određenost, oblik, uozbiljavanje: *“Davanje sebi oblika, omogućeno bitnom obrazovljivošću, jest obrazovanje. U ovome je vidljiva nužna veza i međusobno dijalektičko omogućavanje i zahtijevanje obrazovljivosti i obrazovanja.”* (isto: 50). To kretanje posjeduje, dakle, u sebi dijalektiku samo-kretanja - čovjek je neprestano bivanje i postajanje. Teorija odgoja i obrazovanje koja uistinu ne omogućuje posredovanje samoozbiljavanja čovjeka preko sadržaja i iskustva, promašuje pedagošku svrhu. Prateći tu logiku jasno je kako je *obrazovanje* kategorija čovjekova bitka, a ne samo *znanje*, i da obrazovanje treba djelovati produktivno, a ne samo

reproduktivno u vidu nizanja i skupljanja činjenica bez značenja i smisla, bez istinske transformacije duha. Pedagogija je “stvaranje svijeta”, “teorija i praksa čovjekovog postajanja čovjekom” (isto, 53-54).

2.4. Diskontinuitet u obrazovanju: jedan od indikatora istinskog obrazovanja

Ipak, svima je poznato kako je čovjekovo postajanje čovjekom trnovit put i nije uvijek bezbolna linearna crta koja označava prelazak iz nepoželjnog stanja “neznanja” u poželjno stanje “znanja”. Andrea English u svojem djelu “*Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*” (2013) upravo želi pokazati kako je iskustvo učenja ujedno negativno iskustvo. Autorica baca novo svjetlo na znanost pedagogije i na način na koji definiramo pedagoške koncepte, sugerirajući da je svijest o diskontinuitetu u obrazovanju ono što je konstruktivno za njegov daljnji rast i razvoj, ali i za prepoznavanje istinskog od ispraznog obrazovanja: “Istraživanje poveznice između negativnosti i učenja otvara mogućnost shvaćanja značajnih razlika između učenja kao ispravljanje grešaka i učenja kao transformacije sebe i svijeta” (English, 2013: 115).

Naime, diskontinuitet u obrazovanju predstavljaju sva negativna iskustva povezana s “prekidima” i “zapinjanjem” u procesu učenja prouzrokovanih određenom teškoćom (zbunjenost, nerazumijevanje, odbojnost), ali i najčešće prisutnošću Drugog i Drukčijeg, izvan granica nama poznatog svijeta. Takva iskustva sastavni su dio iskustva učenja i poučavanja, ali i ključna za mogućnost istoga: “Pedagogical interaction is grounded in the human capacity for learning through encounters with others and otherness.” (isto: 11).

Nadalje, English primjećuje kako govor o diskontinuitetu u odgoju i obrazovanju i o njegovoj važnosti primjećujemo već kod velikih pedagoga kao što su već spomenuti J.F. Herbart (1776.-1841.) i John Dewey (1859.-1952.). Uz kognitivno obrazovanje, za Herbarta je moralno obrazovanje put prema samoodređenome autonomnom pojedincu, što je za njega ujedno glavna svrha i smisao obrazovanja. Kao moralno biće čovjek neprestano ulazi u moralnu unutarnju borbu (eng. *Inner struggle*/ njem. *Inner Kampf*, English, 2013: 8) u kojoj mora donijeti ispravnu odluku kako bi ostvario unutarnju slobodu (eng. *inner freedom*, njem. *innere Freiheit*, isto: 9), pobijedio egoistične težnje i donio odluku u službi Dobra. Herbart je, ni ne znajući, implicitno

govorio o diskontinuitetu i uočio važnost unutarnje borbe u postajanju samoodređenim autonomnim pojedincom jer doživljavajući prekid sa samim sobom, restrukturiranjem svojeg razmišljanja i njegovom refleksijom otvaramo prostor novim iskustvima i pogledima na svijet, odnosno otvaramo prostor rastu, promjeni i transformaciji duha.

John Dewey je, s druge strane, primijetio kako čovjek, osim što aktivno sudjeluje (eng. *doing*) u svijetu, ujedno i pasivno prima (eng. *undergoing*) iskustva (isto: 65). Upravo u posljednjoj receptivnoj vrsti iskustva od strane svijeta (eng. *undergoing the world*) otvaraju se prilike gdje se dotičemo nečeg novog, Drugog i Drugačijeg, ali i doživljavamo negativna iskustva: teškoću, nerazumijevanje, dvojbu i sumnju. Spomenuto stanje teškoće Dewey shvaća kao reflektivno iskustvo (eng. *reflective experience*) u kojem započinje proces preispitivanja i osvještavanje problema koji iziskuje daljnje istraživanje te nasljedno njegovo rješavanje, na putu prema samoodređujućem i (samo)kritičkom pojedincu unutar demokratskog društva (isto: 65). Iz toga slijedi kako svako obrazovanje koje onemogućuje i preskače moment diskontinuiteta u procesu poučavanja i učenja zaustavlja transformaciju duha i put prema samoodređujućem autonomnom i nesebičnom pojedincu koji je svrha obrazovanja prema Herbartu i zapadnoeuropskoj tradiciji, ali i prema Deweyju.

Hentig se također neizravno dotiče diskontinuiteta u obrazovanju, raspravljajući o tome što je istinsko obrazovanje i nudi šest mjerila/pokazatelja njegove prisutnosti:

“1. preziranje i odbacivanje nečovječnosti, 2. osjećaj sreće, 3. sposobnost i želja za sporazumijevanjem, 4. svijest o povijesnosti vlastite egzistencije, 5. otvorenost za zadnja pitanja, 6. spremnost za samoodgovornost i odgovornost u zajednici - res publica”

(Hentig, 1996: 75)

U drugom mjerilu on spominje grčku riječ za sreću *eudaimonia* koja opisuje sreću ostvarenu u trenutku kada “demoni u nama nađu mir” (Hentig, 1996: 79). Poput Platonovog *daemona* koji se objavljuje Sokratu kao glas savjeta, tako i Herbart govori o *unutarnjem cenzoru* kao o glasu u nama koji u trenutku unutarnje borbe i dileme pomaže donijeti ispravnu odluku i dosegnuti unutarnju slobodu (English, 2013: 10). Možemo primijetiti kako riječi oba autora upućuju na odgovornost svakog čovjeka za vlastitu slobodu i sreću koje, ukoliko je obrazovanje bilo istinsko, vode transformaciji duha.

Jednako kao izostanak negativnog iskustva u procesu učenja i poučavanja, izostanak spomenutih Hentigovih mjerila, obrazovanje se u školama svodi na puki “socijalni rad mladih ljudi” (Hentig, 1996: 52). Pedagogija bi, stoga, kao znanost odgoja i obrazovanja trebala propitivati teorijsku osnovu svake reforme i njihovu pedagojsku utemeljenost unutar iste znanosti (Komar, 2018, 2016, Palekčić 2000, 2006, 2014, Matanović, 2017), i ne dopustiti da ono *pedagoško* nestane iz škole: “Ako škola ne postane >pedagoška<, neće moći ispuniti svoje obrazovne zadatke.” (Hentig, 1996: 58). Na koji način obrazovna politika preko reformi pokušava pretvoriti obrazovanje i škole u alat neoliberalističkog društva za dehumanizaciju i deliberalizaciju čovjeka, proučit ćemo pomnije u sljedećem poglavlju.

3. Reforma i država

3.1. Drugi problem: obrazovna politika

Tijekom povijesti brojne reforme i kontinuirani razvoj pedagoške discipline izborili su se za pristup i mogućnost obrazovanja za svakog pojedinca gotovo u svim zemljama svijeta, što je dovelo do institucionalizacije obrazovanja i pojave školskog sistema kakvog poznajemo danas. Škole predstavljaju "prijelaz od obitelji ka društvu" (Gudjons, 1994: 209) te osim pedagoške funkcije škole da čovjek postane autonomno, sebe-određujuće i sebe-misleće biće, školska nastava ima druge funkcije u odnosu na društvo u kojem se nalazi. Osim kvalifikacijske i selekcijske funkcije škole kojima se mladi ljudi pripremaju za ulazak u svijet rada, ona ima i legitimacijsku i integrirajuću funkciju pripreme čovjeka za postajanje članom kulture, društva i politike (Palekčić, 2009, prema Matanović, 2017). Ono što ćemo primijetiti u odgojno-obrazovnim dokumentima današnjih reformi je nepoštivanje ravnoteže između određenih funkcija škole, gdje kvalifikacijska i selekcijska funkcija prevladavaju u odnosu na druge dvije. Propagirani humanistički pristup odgojno-obrazovnim procesima zapravo izostaje iz istih procesa (Matanović, 2017), a države kao što su SAD, Velika Britanija i Kanada u odgojno-obrazovne programe više ne uključuju filozofsku komponentu (English, 2013) na kojima počiva filozofija odgoja, odnosno temelji pedagoške misli.

Škole su postale sastavnim dijelom državnog aparata i podvrgnule se uvjetima demokratskog kapitalističkog društva u većem dijelu zapadnog svijeta. Ekonomija neoliberalizma usredotočena na konkurenciju i tržište kao ultimativni ekonomsko-gospodarski model postala je s vremenom i politička ideologija (Ryan, 2016: 26) koja pokušava doprijeti u sve sfere privatnog i javnog života čovjeka. Tako je i školski sustav ujedno pod brigom OECD-a, međunarodne Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj. Važnost spomenute organizacije svjedoči i ukupan broj njenih država članica kojih, prema zadnjim podacima, ima trideset i sedam. Osnovana je 1961. godine s ciljem uvođenja politike kako bi se osigurao ekonomski i socijalni boljitak na svjetskoj razini.

Navedena organizacija određuje standarde i programe, promiče ciljeve zemljama članicama, izdaje dokumente, provodi istraživanja i evaluacije odgojno-obrazovnih procesa. Najpoznatiji program među njima jest PISA (*eng. Programme for International Student*

Assessment) ili poznatiji kao PISA istraživanje znanja i vještina učenika u dobi do 15 godina koji se provodi u više od sedamdeset država svijeta. PISA se počela provoditi 2000. godine te odonda predstavlja okvir, uzor i pregled rezultata znanja te pruža uvid u ljestvice znanja zemalja, na temelju dobivenih rezultata. Cilj OECD-a je "stvoriti bolju politiku za bolje živote" te tako i PISA istraživanje kao dio organizacije postavlja standarde za razvoj boljeg odgoja i obrazovanje, pokazujući rezultate (eng. *outcomes*) u naučenim vještinama (eng. *skills*) jer "vještine su centralne u dostizanju održivog, inovacijski vođenog ekonomskog rada i socijalne inkluzije." (OECD, bez dat.)

Osim OECD-a, Ryan spominje i Svjetsku banku koja je sudionik obrazovnih politika kroz izvor financija koje pruža zemljama članicama, podupirući ujedno ekonomski usmjerene obrazovne programe, i s njima povezane privatne agencije i tijela:

"Edu-biznis uključuje velike kompanije i ulagače s direktnim financijskim udjelom u korporativnom školstvu; unutar njih su i nakladničke kompanije i kompanije za testiranje; tehnologijske kompanije, tržište nekretnina i interes banaka koje se hrane ekspanzijom *charter škola*" (Ryan, 2016: 36)

Zvonimir Komar ujedno istražuje strateške dokumente Europske unije *Lisabonska strategiju* za razdoblje od 2000. - 2010. godine i *Europe 2020* za razdoblje 2010. - 2020. godine koji su smjernica za ekonomski i gospodarski rast i razvoj zemalja članica, unutar kojih odgoj i obrazovanje također ima određene zadatke i ciljeve koje treba ispuniti (Komar, 2016). Slično kao i program PISA, radi se o zahtjevu odgoja i obrazovanja da pripremi mlade ljude za svijet rada, da stvori "kompetitivne faktore" za "ekonomiju temeljenu na znanju, poradi proizvodnje novih dobara i usluga koje će konzumenti trošiti." (Komar, 2016: 32). Oba dokumenta, dakle, neminovno povezuju odgoj i obrazovanje s ekonomijom i gospodarstvom. Lisabonska strategija govori o važnosti povezivanja tržišta i obrazovanja te iskorištavanja ljudskog kapitala kao radne snage, pritom gledajući na društvenu uključenost isključivo kao zaposlenost, odnosno povezanost tržišta i znanja ne uzimajući u obzir stvarne ljudske odnose i aktualne probleme prisutne u nastavi, potrebu za borbu protiv nasilja, diskriminacije, predrasuda, i dr. Europe 2020, uostalom kao niz ciljeva za pokušaj izlaska iz gospodarske krize, govori o potrebi za uvođenjem *inovacija* kako bi "inovativne ideje mogu biti pretvorene u proizvode i usluge koje stvaraju rast i poslove"

(European commission, 2010: 3, prema Komar, 2016: 33). Na taj način potiče se samo ona vrsta znanja usmjerena na rezultat i *performans* te znanje više nema "izlazište u spoznaji, već u performativnosti" (isto: 33). Iz toga zaključujemo kako se ponovno navedeni ciljevi povezuju sa tržištem i važnosti da odgoj i obrazovanje potiču onu nastavu koja će poticati efikasnost i ekonomičnost.

Ispunjavanje zahtjeva dokumenata Europske unije i dobri rezultati na PISA ljestvicama postali su s vremenom važni za gospodarski, ekonomski i politički razvoj jedne zemlje zbog čega vlasti podupiru uvođenje povećanog broja testiranja i standardizacije u školstvu. Svaki novi rezultat, ukoliko se pokažu nedostatnima i lošima, upućuju na potrebu novih reformi, tako stvarajući školski sustav koji testovima i standardizacijom cilja samo na rezultat i dobro mjesto na ljestvici "znanja".

Također, svjedoci smo činjenice kako se gospodarski uspjeh teško dostiže, bez obzira na broj reformi i programa uvedenih od strane svjetskih aktera. Ryan primjećuje da je razlog tome postojeća diskrepancija između onoga što vlasti propagiraju i onoga što čine (Ryan, 2016). Iako obrazovanje slovi kao važna karika u gospodarskim promjenama neke zemlje, često se u odgoj i obrazovanje ne ulažu mnogo, ali kako bi pokušale pratiti trenutnu obrazovnu politiku, države ulaze u dodatne financijske dugove (Ryan, 2016). Kao primjer naveo je posebice zemlje Južne Europe koje ujedno zbog duga velikim svjetskim akterima uskraćuju financiranje školstvu, zdravstvu i socijalnoj pomoći: "Zemlje koje se ekonomski bore uvučene su u krug dugova, s lokalnim stanovništvom koje u šaci drže kreditne agencije i veliki ulagači koji kupuju obveznice Svjetske banke." (Ryan, 2016: 37)

Dakle, iza reformi stoji mnoštvo dubljih problema, školska reforma je "mreža ekonomskih, političkih, društvenih i kulturalnih struktura" (Ryan, 2016: 26).

3.2. Trend "kompetencija", "cjeloživotnog učenja", "slobode" i "jednakosti"

Spomenuli smo kako današnja obrazovna politika potiče trend reforme, ali i preinačuje odgoj i obrazovanje u alat ekonomsko-gospodarskih i političkih ideologija. Nastava se kroz uvođenje kurikuluma pokušava "racionalizirati" kako bi bili što učinkovitija i donijela u konačnici bolje rezultate jer se prema globalnim nastojanjima kvalitetno obrazovanje izjednačava

s učinkovitošću (Matanović, 2017). Ono čemu, pak, obrazovanje orijentirano samo na spomenute ‘kompetencije’ teži nije ‘društvo znanja’, već ‘društvo informacija’ gdje ne postoji mogućnost kritičko-misaonog procesuiranja znanja, osim nizanja informacija bez vrijednosti, značenja i uzročno-posljedičnih veza među njima (Liesmann, 2017).

Takav redukcionistički i funkcionalistički pristup svodi odgoj i obrazovanje na tvornicu buduće radne snage i školu na mjesto ‘gdje karijere počinju ili se propuštaju’ (Hentig, 1996: 54). Ono što obrazovna politika promiče je, između ostalog, i ‘cjeloživotno učenje’, potreba za neprestanim radom na sebi kroz stjecanje novih kompetencija, kako bi išli u korak s brzim razvojem modernog svijeta. No, vječiti ‘jaz vještina’ (eng. *skills gap*) na koji obrazovna politika želi upozoriti je zapravo nepostojeći: svima je poznat globalni problem visoko-obrazovanih i prekvalificiranih pojedinaca koji umjesto u svojoj struci nakon završetka studija rade u stranim djelatnostima za koje nisu obrazovani. To nam ujedno dokazuje kako u stvarnosti ne postoji potreba za novim kompetencijama, već potreba za novim radnim mjestima! (Ryan, 1996). Radna mjesta se zauzvrat stvaraju i traže izvan matičnih zemalja, tamo gdje će radnici biti plaćeni manje i zarada će biti brža i efikasnija. Na taj način ne ulaže se u stvaranje novih radnih mjesta za mlade obrazovane ljude, već iskorištavaju strani ‘obrazovni kapital’:

‘Ostali obrasci koji umanjuju izgleda za posao uključuju smanjenje radne snage putem tehnologije za uštedu rada i ubrzanje; i sve veća ‘financijalizacija’ gospodarstva koja se prebacuje s produktivnih ulaganja koja stvaraju radna mjesta na financijsko ulaganje i špekulacije koje ne stvaraju radna mjesta. ‘ (isto: 34)

Kompetencije usmjerene na cilj (Ryan spominje o anglosaksonskoj kratici CBET - *Competence based Education and Training*) vidljivo su orijentirane na rezultat:

‘Kritičari optužuju da pristup kompetencija - poznat kao obrazovanje i osposobljavanje temeljeno na kompetencijama - CBET - sužava kurikulum na ono mjerljivo, a umanjuje učenje kao proces otkrivanja. (Ryan 2016: 43)

Ipak, cilj istinskog obrazovanja ne može biti samo rezultat (Obrazovanje nije rezultat ili stanje, ono je karakter pedagoškog zbivanja! (Komar, 2016: 28)), niti njegova prisutnost može biti procijenjena samo znanstvenim istraživanjima jer upravo najvažniji plodovi odgoja i obrazovanja nisu vidljivi i ne mogu se brojčano prikazati. Osim toga, spomenuto u poglavlju ranije, takvo obrazovanje ne uzima u obzir negativna iskustva u učenju i poučavanju i “podbacuje u prepoznavanju posebnosti i individualnosti učenika.” (English, 2013: 114). PISA istraživanja usmjerena na kompetencije, vještine i rezultat (*outcomes*) ne mogu prikazati realnu kvalitetu rada učitelja niti znanje ili način razmišljanja učenika. Kao što se znanje učenika ne može svesti samo na puke kompetencije, tako se ni poučavanje učitelja ne smije svesti na “set vještina i strategija za upravljanje učionicom” (isto: 158).

Upravljanje učionicom, ujedno omogućava bolje upravljanje školom, lokalnom zajednicom i državom. U prvom poglavlju spominjali smo kako određeni autori primjećuju da politička ideologija preuzima kontrolu u svoju ruku i oduzima ju državnim institucijama. Ljudsko društvo prestaje biti društvo znanja i znanosti, već postaje društvo kontrole (Liesmann, 2017). Kontrola sustava ima za cilj privatizaciju društva, pa tako i obrazovanja. Oduzimajući financiranje obrazovanju, država ulaže u privatne sfere ekonomije. Shodno tome, raste broj privatnih nakladničkih kuća, tečajeva, škola i fakulteta koji zarađuju na trendu reforme i potiču elitizam u obrazovanju protiv kojeg je dijelom i ustala pedagoška reforma na početku 20. Stoljeća.

Ryan objašnjava kako lanac privatnih *charter* škola predstavlja veliki biznis za obrazovnu politiku, poglavito u Americi. Profitne *charter* škole polako postaju neprofitne, tako što ih financiraju “*edu-filantropi*” (eng. *edu-philanthropists*), odnosno biznismeni i političari (Ryan, 2016: 55). Stvaranje novih privatnih škola odgovara i djelatnosti nekretnina (*real estate*) koje mogu proširiti svoju mrežu najmova i prodaje na poslovnih objekte za škole. To pogoduje i širenju online nastave (*online instruction*) i poticanju razvoja tehnologija te uvođenje digitalizacije u školstvo, financirane pretežito iz privatnih sektora za privatne *charter* škole, ostavljajući državne škole ponovno u sjeni.

Bolje škole donose bolje rezultate na PISA istraživanjima, a ujedno i obećavaju uspješniji, bolji i sretniji život pojedincima koji si to mogu priuštiti. Obrazovanjem se, ujedno, pokušavaju propagirati civilna prava, društvena i klasna jednakost, potiče se natjecanje škola za bolje rezultate i za veću šansu pristupa boljem fakultetu, a sve pritom kako bi zemlja ostvarila svoj

ekonomski i gospodarski razvoj u budućnosti. Kroz takav pristup školstvu, privatne škole, fakulteti, tečajevi i pripreme dobivaju na ključnoj važnosti i na taj način, determiniraju budućnost pojedinca na temelju financijskih mogućnosti. Kompetencije usmjerene na cilj i neoliberalno usmjereni odgoj i obrazovanje ne uzimaju u obzir sve uvjete i čimbenike odgojno-obrazovnog procesa i isključuju one učenike koji se ne mogu prilagoditi sustavu. Stoga, jasno je kako krinka *jednakog obrazovanja za sve* poput reformi u Americi posljednjih godina (*The Common Core, No child Left Behind*) stvara obrazovanje odabranih, podobnih i moćnih. Ryan smatra kako upravo korporativni "igrači" dijele klasno zajedništvo moći i bogatstva nad drugima i preko institucionalnog rasizma i diskriminacije osiguravaju svoj cilj (Ryan, 2016: 27).

Naizgled propagirana slika modernog društva jednakosti i slobode iza kulisa je stratifikacijsko i hijerarhijsko društvo koje podupire sliku gdje je "čovjek čovjeku vuk" i gdje "jači preživljavaju". Takva slika vidi čovjeka samo kao "ljudski kapital" (Ryan, 2016, Komar, 2016), a ne kao sebe-mislećeg bića koje posjeduje mogućnost obrazovanja.

3.3. Implementacija ne-pedagoških pojmova u pedagogiju

Ono što smo mogli primijetiti pri opisivanju ciljeva odgojno-obrazovnih dokumenata i standarda inspirirana kurikulumskom tradicijom je da ne stvaraju "domaće" pedagojske pojmove, nego usvajaju pojmove iz drugih znanosti: psihologije, sociologije, ekonomije, i slično. Način na koji se govori o odgojno-obrazovnim procesima ujedno otkriva stav i odnos prema učeniku, nastavniku, nastavi, i obrazovanju uopće.

Pojam *kompetencija*, primjereice, prvi put uveden je u znanstveni diskurs kroz psihologiju, a unutar obrazovnih standarda koji proklamiraju nastavu orijentiranu na kompetencije, pojam kompetencija se smatra kao "kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama" (Weinert, 2001, 27/8 prema Palekčić, 2014: 8). Možemo primijetiti iz navedene definicije kako se kompetencije smatraju *kognitivnim sposobnostima* kojima pojedinci trebaju raspolagati ili ih znati kako bi time *rješavali određene probleme*. Primarni cilj je pripremiti pojedince za svijet rada, čime se nastava se svodi na

pripremu za testove kompetencija, a nastavni sadržaji, osim onih potrebnih za usvajanje kompetencija, su zanemareni. Gore navedena definicija kompetencija samo je jedna u nizu jer ne postoji jedna jedinstvena definicija; one se često mijenjaju kako bi se prilagodile empirijskim mjerenjima (Klieme i drugi, 2010, prema Palekčić, 2014). Definicije kompetencija kao takve manjkave su u teorijskom i empirijskom pogledu, i razmatraju se samo na ‘pragmatičkoj razini’ (Palekčić, 2014: 8).

Osim pojma kompetencija u odgojno-obrazovnim dokumentima obrazovne politike nailazimo na neprestanu uporabu riječi poput ‘trening’, ‘investicija/ulaganje’, ‘dobro’ (ekonomsko, gospodarsko dobro), ‘konzumenti/potrošači’, ‘kompetitivnost’ i slično koje su preuzete iz ekonomije i gospodarstva te odražavaju reduciranu sliku čovjeka kao produkta. Neoliberalno-kapitalistički odgoj i obrazovanje usmjereni na tržište, gledaju na obrazovni proces kao izvor zarade, učitelji i učenici, nastava i nastavni sadržaji predstavljaju ‘ekonomsko dobro’ koje se može pratiti, racionalizirati, mjeriti, optimizirati, i sl.

Još je Herbart naglašavao važnost da pedagogija ne usvaja pojmove iz drugih disciplina, već iz ‘svrhe odgoja’:

‘Bilo bi mnogo bolje kad bi se pedagogija u većoj mjeri prisjetila svojih domaćih pojmova i više kultivirala samostalno mišljenje, čime bi postala središte istraživačkog kruga, te se ne bi izlagala opasnosti da se njome vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. ‘

(uređena od strane Benner, 1997: dio 1, 60, prema Palekčić, 2010: 321).

Danas se, nakon dvije stotine godina, treba i dalje podsjećati na iste pojmovne zamke.

Kako bi izvršili detaljniju analizu reforme orijentirane na cilj učenja potaknute kurikulumskom tradicijom i dokazali zašto se udaljuje od svrhe odgoja i obrazovanja, najprije ćemo proći kroz povijesni razvoj i osnovne koncepte kurikuluma i didaktike unutar pedagogije.

3.4. Kurikulum i didaktika

U povijesnom pregledu reforme mogli smo primijetiti postupnu pojavu angloameričkog pedagoškog utjecaja na odgojno-obrazovne procese i koncept *kurikuluma* koji je preuzeo glavnu riječ u tim procesima. Riječ ‘*curriculum*’ označava latinsku riječ za ‘tijek/slijed’, a pojam *kurikuluma* označavao je u pedagogiji još u srednjem vijeku slijed/plan po kojemu se odgajalo u samostanima (Gudjons, 1994). Početkom 20. stoljeća pojavljuju se radovi američkog pedagoga Franklina Bobbitta (1876.-1956.) koji je u težnji za znanstveno utemeljenim odgojno-obrazovnim procesima govorio o kurikulumu kao o ‘objektivnom’ i ‘znanstvenom’ postavljanju ciljeva u obliku vještina (Komar, 2016: 30) u pripremi pojedinaca za život: ‘Čovjekov život, kolikogod raznolik, sastoji se u izvođenju raznolikih aktivnosti. Edukacija koja priprema za život je ona koja priprema definitivno i adekvatno za ove specifične aktivnosti.’ (Bobbitt, 1918: 42, prema Komar, 2016: 30). No, takav plan i program priprema pojedinca samo za svijet rada i evaluacija željenih rezultata svodi proces učenja na proces proizvodnje, a pojedinca na tehnički proizvod.

Ralph Tyler je u 50-ima nastavio proučavati teoriju kurikuluma i govorio o ‘*learning experiences*’ u kojima je osim kurikulumskih, promišljao i odgojno-obrazovnim ciljeve, kao što su razvijanje kritičkog mišljenja (Komar, 2016). Ipak, povezanost između tih ciljeva nije doručena i razjašnjena te je kurikulum pretežito viđen kao plan i program usmjeren na društveno korisne i ‘potrebne’ ciljeve. Revizija kurikuluma u 60-ima upravo je pokušaj povratka ideje R. Tylera, a započela je radovima Saula B. Robinsohna koji je ujedno prvi donio pojam kurikuluma u didaktičku (zapadnoeuropsko-njemačku) obilježenu tradiciju (Palekčić, 2006). Robinsohn vidi obrazovanje kao ‘osposobljavanje za savladavanje životnih situacija’ (Robinsohn, 1981, prema Palekčić, 2006: 183) te kurikulum kao znanstveno utemeljeni plan djelovanja ‘da se ta osposobljenost uspostavlja tako što se usvajanjem znanja, uvida, stavova i sposobnosti stječu određene kvalifikacije i određeni ‘disponibilitet’ te da su upravo kurikulumi – i u užem smislu odabrani obrazovni sadržaji – namijenjeni prenošenju takvih kvalifikacija.’ (isto 184).

Njegova revizija kurikuluma s ciljem obrazovne reforme pokazala se neuspješnom, između ostalog jer način na koji se biraju obrazovni sadržaji i predmeti kroz koje se stječu određene kvalifikacije polaze od situacija kao kriterija (u kojem su te kvalifikacije korisne/potrebne). Polazak od situacija, a ne od sadržaja nije objektivni ni jasan teorijski i metodološki okvir za izbor i provjeru izbora sadržaja nastave te ‘veže učenike za određenu

interpretaciju stvarnosti povezanu sa sadašnjošću” (isto: 184). Robinsohnova definicija kurikuluma približava se tada poznatoj definiciji Karla Freya: “Kurikulum je sustavni prikaz planirane (namjeravane) nastave tijekom određenog razdoblja kao konzistentnog sustava s više područja radi pripreme, primjen, ostvarenja i evaluacije nastave.” (Frey, 1971, 50, prema Palekčić, 2006: 185) koja je zapravo primjenjiva na sve druge discipline i nedostaje joj izvorna pedagojska perspektiva.

S druge strane, *nastavni plan i program* razvio se u okviru didaktičkih teorija zapadnoeuropske (njemačke) tradicije. Riječ *didaktika* dolazi od starogrčke riječi za glagol *didáskein* koja u sebi sarži mnoštvo značenja, od glagola poučavati, obučavati, izobražavati, predavati, do dokazivati, zapovijedati, uvježbavati, ukazivati na nešto, upućivati (Künzli, 1998, 2002; Pranjić, 2005; Hopmann, 2007; Cindrić i sur., 2010; Gundem, 2010; Arnold, 2012; Zierer i Seel, 2012), prema Matanović, 2017), Didaktika u pedagoškom smislu, kao *didaktiké téchnē*, označava ‘umijeće poučavanja’. Upravo se i danas didaktikom označava sve što je povezano s učenjem i poučavanjem (Gudjons, 1994). Značajnije didaktičke ideje pojavile su se u doba prosvjetiteljstva, na početku 20. stoljeća s reformističkom pedagogijom te na koncu nakon 2. svjetskog rata kada su se razvili spomenuti didaktički modeli i didaktička teorija. Wolfgang Klafki sam opću didaktiku (njem. *Allgemein Didaktik*) opisuje kao “...sveobuhvatni pojam za obrazovno istraživanje teoriju i koncept obrazovanja u vidu svih oblika intencionalnog i u određenoj mjeri reflektivnog učenja” (Klafki, 1995: 92). Opća didaktika prema njemu može biti shvaćena u širem smislu, kao znanost učenja i poučavanja, ali i užem smislu, kao teorija učenja i poučavanja u nastavi.

Ono što je svim didaktičkim teorijama zajedničko jest Herbartova teorija odgojne nastave jer je primjer izvorne pedagojske znanstvene perspektive (Palekčić, 2010): “Herbart, ukratko rečeno, nije priznavao nastavu *pedagoškom* ako ona istodobno ne ostvaruje i odgojne zadaće, a niti odgoj koji se zadovoljava izravnim promjenama stavova i ponašanja učenika bez razvijanja misaonog kruga. “ (Palekčić, 2010: 327.) Svrha odgojno-obrazovnih procesa, time i nastave, za Herbarta bila je razvijanje *višestranosti interesa* i razvijanje *moralnosti* (objašnjene u prethodnom poglavlju u okviru diskontinuiteta u učenju i poučavanju). On je prvi prepoznao pojmove *obrazovanje* (njem. *Bildung*) i *obrazovljivost* (njem. *Bildsamkeit*) kao izvorno pedagoške. Uostalom, u sklopu svoje teorije govori o *višestranosti* (njem. *Vielseitigkeit*) interesa (njem. *Interesse*), kao sposobnosti pojedinca u razvijanju udubljenja i osvješćivanja, pri čemu

“udublјivanje znači proces opažanja i usvajanja predmeta koji se uči, a osvješćivanje povratak subjekta na samoga sebe.” (isto: 329). Interes se shvaća kao odnos među-bivanja (njem. *Interesse*, doslovno prevedeno između-bivanje) čovjeka i svijeta, “kao specifična intencionalnost subjekta koja označava njegovu aktivnost u usvajanju svijeta i refleksiji samog sebe” (isto: 330).

Razvijanje višestranosti interesa i moralnosti odvija se upravo preko sadržaja u nastavi te didaktičke teorije u stvaranju nastavnog plana i programa polaze najprije od sadržaja, a ne od odgojnih situacija. Austrijski pedagog Otto Willman (1839.-1920.) prvi je uočio važnu razliku između sadržaja obrazovanja (njem. *Bildungsinhalt*) i obrazovne sadržine (njem. *Bildungsgehalt*), odnosno *značenja sadržaja* (Matanović, 2017.). Tako je i prema Klafkiju zadatak didaktike “traženje odgovora na pitanje u kojim uvjetima i uz koje pretpostavke sadržaji (obrazovanja i nastave) postaju obrazovni sadržaji” (Palekčić, 2006: 191). Unutar njegove kritičko-konstruktivne didaktike govori o “kategorijalnom obrazovanju”, smatrajući da se sadržaj obrazovanja “kategorijalno otvara čovjeku” i to je otvaranje “dvostruko”: na materijalnoj razini u kojoj se učeniku posređuje sadržaj (objekt) i na formalnoj razini gdje učenik (subjekt) prima sadržaj za “oblikovanje i uvježbavanje snaga i funkcija” (Palekčić, 2010: 190). Takvo obrazovanje potiče sposobnost djece na samoodređenje, suodređenje i solidarnost (Klafki, 1995).

Klafki je ujedno osmislio i didaktičku analizu za kriterije sadržaja obrazovanja, koja je teorijski i znanstveno potpunija i jasnija nego unutar Robinsohnove kurikulumске teorije. Njegova didaktička analiza pomaže pri planiranju i analiziranju nastave odnoseći se na logiku kategorijalnog obrazovanja. Analizom se ujedno preispituje “može li određeni, predviđeni sadržaj u određenoj situaciji za određenu djecu postati obrazovni sadržaj prema Klafkijevu kategorijalnom shvaćanju.” (Palekčić, 2006: 193).

3.4. Kurikularna reforma usmjerena na cilj učenja

O tijeku današnjih obrazovnih reformi odlučuju međunarodni dokumenti i promiču standardizaciju u školstvu uvođenjem obrazovnih standarda koji su “instrument upravljanja školskim sustavima orijentiranom na ishode učenja (output) za razliku od tradicionalnog (input) koncepta orijentiranog na programe, odnosno sadržaje” (Matanović, 2017: 15). Obrazovni standardi danas su zapravo usmjereni su na viđenje obrazovanja kao instrukcije u ostvarivanju

ishoda i ciljeva učenja u formi kompetencija, oslanjajući se na kurikulumsku tradiciju i reviziju kurikuluma iz 60-ih godina koja se pokazala neuspješnom. Ipak, kurikularne reforme današnjice prilagođene su vremenu i "društvu znanja" u kojem se nalazimo, pa se tako u međunarodnim dokumentima govori o "novim", "modernim", "suvremenim" konceptima u obrazovanju kao što su "prijelaz s poučavanja na učenje", "otvorena nastava", "nastava usmjerena na učenika", "aktivno učenje", "učenje učenja" i sl., koji imaju naglasak na individualnost, potrebe i mišljenje učenika, na veće sudjelovanje učenika u nastavnom procesu, na poboljšavanje kritičkog mišljenja i (samo)refleksije i uspješno rješavanje problema u svakodnevnom životu.

Navedeni koncepti, ako pogledamo pominje, zapravo su kontradiktorni sami po sebi jer kurikulum sadrži unaprijed određene i nepromjenjive ishode učenja i kompetencije, što od nastave stvara pripremu za usvajanje istih ne ostavljajući mnogo mjesta učeniku niti nastavniku za promjene ili ideje. Osim toga, evaluacija obrazovnog standarda ne uključuje provjeru sposobnosti kritičkog mišljenja, (samo)refleksije i solidarnosti prema drugima, a kako Liesmann upozorava, "učenje učenja" je paradoksalan pojam jer učenje ne može biti samo sebi svrha, već su potrebni sadržaji preko kojeg bi se sposobnost učenja razvijala (Liesmann, 2017).

Nastavljajući se na spomenuti problem sadržaja u nastavi, primjećujemo kako je obrazovnim standardima glavna svrha ispunjavanje ishoda i ciljeva učenja, dok se sadržaji, njihovo značenje i doprinos pojedincu povlače u sporedni plan. Takav pristup se suprotstavlja didaktičkoj perspektivi o nastavi gdje značenje nekog sadržaja "nije svojstveno samom sadržaju kao takvom, nego se ono javlja (oblikuje) tijekom samoga nastavnog procesa, temeljem susreta učenika kao jedinstvene individue s obrazovnim sadržajem" (Hopmann, 2017, prema Matanović 2017: 22). Dakle, značenje se shvaća konstruktivistički: nije unaprijed točno određeno i planirano i može ih postojati više, kroz bilo koje nastavne sadržaje.

Za razliku od toga, obrazovni standardi i orijentiranost na testove legitimiraju značenje kao nepromjenjivo i točno određeno, a ujedno se ispituju samo kognitivne kompetencije, ne uzimajući obzir ostale vrste znanja: "Problem jest u tome što različiti sadržaji mogu imati različito značenje u različitim sredinama, različite kulture mogu različito cijeniti određene sadržaje, različiti jezici mogu otežavati artikuliranje određenih tipova znanja, itd." (Matanović, 2017:23).

Osim toga, reforma koja uključuje uvođenje obrazovnih standarda nalaže ostvarenje ciljeva učenja i poučavanja, ali ne i načine na koji se ti ciljevi ostvaruju, čime se proklamira

povećanje autonomije školskih lokalnih jedinica te autonomije procesa učenja i poučavanja. Ipak, time se zapravo smanjuje sloboda i profesionalnost nastavnika jer više ne mogu unutar nastave spajati sadržaje sa različitim sadržajima, odnosno omogućiti otvaranje mnoštva značenja nauštrb točno određenih i nepromjenjivih ciljeva. Također, evaluaciju nastavnih procesa više ne provodi nastavnik, već testovi, agencije, odbori i ina tijela koja pripadaju sustavu usmjerenim na kurikulum i ishode učenja. U nastavku rada proučit ćemo kako današnja reforma osim složene političke i ekonomske pozadine u sebi sadrži i kulturne, povijesne i društvene sukobe.

4. Reforma i kulturno-povijesna tradicija

4.1. Treći problem: Sukob angloameričke i zapadnoeuropske odgojno-obrazovne tradicije

U prethodnom poglavlju primijetili smo kako vladajuća obrazovna politika preko reformi nameće obrazovne standarde u odgojno-obrazovne procese. Osim što takvo obrazovanje u sebi ne sadrži ono izvorno ‘pedagoško’, polazišni koncept preuzet je iz angloameričke pedagoške tradicije koja se povijesno i kulturno razlikuje od didaktičke, zapadnoeuropske obrazovne tradicije. Angloamerička (ili negdje anglosaksonska) obrazovna tradicija u principu obuhvaća zemlje engleskog govornog područja, dok zapadnoeuropska tradicija sjevernu i srednju Europu, a Zapadna Europa i skandinavske zemlje dugi niz godina posjeduju utjecaje obje tradicije (Hopmann i Riquarts, 1995).

Američka obrazovna tradicija bila je pod utjecajem njemačke do početka 20. stoljeća (Hopmann i Riquarts, 1995), kada se razvila reformska pedagogija i težnja za promjenom stroge herbartijanske nastave. Povijesni događaji, odnosno svjetski ratovi 20. stoljeća, samo su potaknuli jačanje i odvajanje američke od zapadnoeuropske tradicije:

“Didaktika (i sve što se željelo od nje posuditi) nestalo je iz pedagoškog diskursa tako brzo i temeljito da i dan danas relevantni priručnici za izobrazbu nastavnika ili razvoj kurikuluma nemaju ključnu riječ didaktika u svom indeksu, čak ni onda kada se govori o Herbartu ili obrazovanju nastavnika u 19. Stoljeću.” (isto: 13)

Ipak, to nije jedini razlog međusobnog jaza; koncept kurikuluma razvio se iz društvene potrebe specifične za tadašnje američke države. Naime, pod utjecajem industrijske revolucije i rastuće populacije krajem 19. stoljeća, SAD je promišljao ideju kurikuluma radi sistematizacije i standardizacije školstva (Westbury, 1995). Školski sustav, dakle, bio je važan za rješavanje socijalnih problema (Westbury, 1995: 215), ali ujedno i moćan alat kojim su se ujednačavale političke odluke na državnoj razini. Kurikulume nisu stvarali nastavnici i odgojno-obrazovni stručnjaci, nego vladajuća politika, što dokazuje kako je kontrola te političko-ekonomska korisnost obrazovanja duboko ukorijenjena u njihovoj tradiciji.

Institucionalizacija obrazovanja nastavnika se također razvijala drukčije u obje tradicije. Prema Hopmannu i Riquartsu, u američkoj didaktici nedostajala je "institucionalna domovina kroz koju se moglo proširiti dublje znanje o umijeću poučavanja". (Hopmann und Riquarts, 1995: 13). S obzirom da je školski sustav služio vanjskim faktorima, tako su i nastavnici od početka shvaćeni kao "državni službenici" koji izvršavaju tražene odgojno-obrazovne ciljeve, "njima se birokratski upravlja kao uposlenicima sustava" (Matanović, 2017: 24). Do 19. stoljeća obrazovanje nastavnika bile je većinom samouko, a manji dio se obrazovao u tzv. *Normalschulen*, školama za daljnje osposobljavanje nastavnika preuzetim iz zapadne tradicije. Dok su u zapadnim zemljama *Normalschulen* bile već u 19. stoljeću zamijenjene nastavnim seminarima, u Americi su i dalje bile česte i nisu zapravo pružale dublji uvid u poučavanje (njem. *Lehren*) kao takvo, već su osposobljavale za nužne vještine u nastavi (Hopmann i Riquarts, 1995: 14). Kasnije su *Normalschulen* zamijenjene višom školom (*höheren Schulen*) pružajući slično obrazovanje kao *Normalschulen*, da bi se na koncu preinačile u *liberal art* koledže. Raditi kao nastavnik za malo kojeg pojedinca bila je životna profesija, u službi nastavnika su ostajali samo na određeno vrijeme (isto: 15).

S druge strane, obrazovanje nastavnika u zapadnoeuropskoj tradiciji je kroz *Normalschulen*, seminare i na koncu kroz više i visoko školovanje poimalo rad nastavnika kao životnu profesiju i poziv:

"...nastavnik je autonomni profesionalac koji ima potpunu slobodu unutar nastavnoga plana i programa razviti vlastiti pristup poučavanju. On predstavlja posrednika između učenika i sadržaja..." (Matanović, 2013: 24),

"Međusobna uvjetovanost pokazivanja i upućivanja nastavnika i spoznaje i sudjelovanja učenika su pedagoški teorem."
(Palekčić, 2010, 333).

Važnost nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno, u procesu poučavanja i učenja poznat je još od Herbartove odgojne nastave. Nastavnik je za Herbarta ujedno i moralni vodič te vodi učenike kroz proces učenja i poučavanja. On je govorio o pojmu *Zucht* - kao pozivu na samoodgoj, na djelovanje sukladno vlastitim uvidom, umjesto pukog upravljanja od strane nastavnika: "Upravljanje djecom skrbi za red, a ne za duhovno obrazovanje." (isto: 324). Za

Herbarta nastavnik kao profesionalac ujedno posjeduje pedagoški takt koji je “kruna pedagoškog umijeća” (isto: 323), “sastavni dio umijeća poučavanja” i “posebna vrsta praktične mudrosti svojstvena samo nastavniku” (English, 2013: 49) koja se sastoji od “brze evaluacije i odluke - ne prethodeći rutini - za ono što bi se trebalo učiniti u individualnoj situaciji” (Herbart, prema English, 2013: 49), umijeće “slušati” i prepoznati faze procesa učenja učenika i znati u kojem trenutku i kako ih poduprijeti.

Ipak, vidimo kako današnji obrazovni standardi implementiraju kurikulumsku tradiciju specifičnu za američku društveno-povijesnu situaciju na zapadnoeuropsko podneblje, bez promišljanja o pedagoškom utemeljenju istih koncepta ili prilagođenosti tih koncepta na dosadašnju tradiciju.

4.2. “Granice moga jezika granice su moga svijeta”

Osim što su pojmovi kurikulum i didaktika vidno kulturno determinirani (Matanović, 2013), oni su ujedno i jezično specifično obilježeni u odnosu na kulturu iz koje dolaze. Hopmann i Riquarts objašnjavaju kako se desetljećima nije radilo na dijalogu između dviju tradicija, niti na pomnom prijevodu pojmova specifičnih za određenu tradiciju (Hopmann i Riquarts, 1995). Naime, tijekom povijesti svaka se od tradicija razvijala zasebno jedna od druge, ne istražujući i ne uspoređujući obrazovne pojmove među sobom. Primjerice, u engleskom jeziku jedina riječ za nastavu je *instruction*, a pojam instrukcija kao takva se u didaktičkoj tradiciji smatra pukim prijenosom znanja i vještina još od Herbarta (Palekčić, 2014: 18). Slično se događa i s pojmom *curriculum studies* koji se u njemačkom jeziku prevodi s *Curriculumforschung* (kurikulumska istraživanja), *Curriculumtheorie* (kurikulumske teorije), *Curriculumentwicklung* (razvoj kurikuluma), odnosno, različitim pojmovima ističući zasebne aspekte jednog pojma u engleskom jeziku koji je sveobuhvatan. Jednako se događa s pojmom *Didaktika* koji ima mnoštvo definicija i grana, a u engleskom postoji samo jedna riječ vezano za didaktiku (*didactics*) i obično samo označava didaktiku u užem smislu - umijeće poučavanja i učenja u nastavi.

Uzimajući u obzir navedeni problem, nameće se kao prikladan slavni citat filozofa Ludwiga Wittgensteina, “Granice moga jezika granice su moga svijeta” (njem. Die Grenzen

meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt). Različnost jezika otežava spajanje dvaju svjetov, a zbog manjkavosti međusobnog dijaloga došlo je do nedostatka dobrog prijevoda i usporedbe pojmova što je vodilo samo dubljem razumijevanju između dviju tradicija.

4.3. Mogućnost dijaloga

Nakon što smo iznijeli probleme unutar dviju tradicija, slijedi nam pitanje kako se te razlike i poteškoće mogu otkloniti, ili bar ublažiti. Internacionalni projekt *Didaktik meets curriculum* prije dva desetljeća okupio je pedagoge različitih pedagoških tradicija s ciljem boljeg upoznavanja i razjašnjavanja nastalih nesuglasica i nerazumijevanja (Hopmann i Riquarts, 1994). Projekt se održavao 1994. godine te je među prvima započeo konstruktivnu pedagošku raspravu koja, kako se čini, traje do danas. Primjeri koji slijede pokazat će nam pokušaje pedagoga pronaći zajednički jezik između dviju tradicija.

a) Prisutnost istinskog obrazovanja u obje tradicije

Andrea English u svom ranije spomenutom radu pokušava premostiti jezične poteškoće proučavajući djela Herbarta i Deweya. Njeno djelo nam ujedno pomaže prikazati pedagoga angloameričke tradicije (autoricu samu) kako iz vlastite perspektive promatra zapadnoeuropsku tradiciju, proučavajući i uspoređujući didaktičke pojmove tražeći im prikladan prijevod. Ona, naime prevodi Herbartove pojmove prevedu na način da odražavaju istinsku bit njemačkog originala, pružajući dokaz da mjesta za dijalog i uspješno međusobno razumijevanje postoji. Osim jezične komponente, njen rad je pokušao povezati naizgled dva tradicijski suprotna velika pedagoga kroz pojam diskontinuiteta u obrazovanju. Prikazala je kako su oba pedagoga naglašavala važnost unutarnje borbe u pedagoškom procesu koji stvara proces među-učenja (eng. *in-between learning*): "...to je eksperimentalni prostor za učenje o samome sebi (svojim ograničenjima i mogućnostima) i o svijetu. U tom prostoru, pojedinci mogu steći svoju vlastitu obrazovljivost." (English, 2013: 152). Smatra kako su upravo takvom obrazovanju stremili oba pedagoga: onom koje pruža istinsku transformaciju ljudskog duha.

b) Teorijsko-pedagoška utemeljenost didaktike i kurikulumuma

Što se tiče didaktike i kurikulumuma, Marko Palekčić je uočio povezanost između radova američkog pedagoga kurikulumске tradicije Mauritz Johnsona i spomenutog pedagoga didaktičke tradicije Wolfganga Klafkija. Naime, njihova shvaćanja o teorijskom tematiziranju strukture i odabira sadržaja obrazovanja nastave su iznimno slična, naprije iz razloga što i jedan i drugi govore o kurikulumu/didaktici temeljenoj na sadržaju/predmetu (Palekčić, 2006). Johnson je, za razliku od ostalih teoretičara kurikulumuma primijetio razliku između kurikulumuma za obrazovanje nastavnika i učenika te između kurikulumuma samoga po sebi i kurikulumuma kao procesa razvoja kurikulumuma, odnosno između *strukture sadržaja i kriterija sadržaja kurikulumuma i instrukcije u obliku smjernica ishoda učenja*: “Kurikulum propisuje ili bar anticipira rezultate instrukcije, ali ne propisuje sredstva ili sadržaj instrukcije u postizanju tih rezultata” (Palekčić, 2006: 186).

On je ujedno primijetio da ne može bilo koji sadržaj biti prikladan za ishode učenja i da se nastavni sadržaji analiziraju unutar disciplinskih područja “uz uporabu *unutarnjih kriterija* odabira s obzirom na *značaj i moć* za buduće razumijevanje toga područja, a ne vanjski kriterij specifične korisnosti.” (Johnson, 1969: 121, prema Palekčić, 2006: 195). Tako i Wolfgang Klafki stvara kriterije odabira nastavnog sadržaja koji omogućuju “*dvostruko otvaranje*”, govoreći o sadržajima specifične strukture iliti *elementarijama*: “Elementarni je sadržaj onaj koji “posebno” sadržava “opće”, odnosno kada se ta relacije između posebnoga i općega u određenom sadržaju može “razotkriti” (isto: 191). Obojica, bez obzira što polaze od različitih pedagoških tradicija, omogućuju promišljati reformu u odnosu na njenu pedagošku svrhu i smisao, a ne u odnosu na vanjske političko-ekonomske faktore.

c) Promišljanje pojma kompetencija iz pedagoške perspektive

Vezano za pojam kompetencija, Palekčić također navodi nekoliko korištenja pojma kompetencija unutar pedagoškog diskursa, ali koja su načelno suprotna od onih koje obrazovni standardi propagiraju. Primjerice, kompetencije kod Heinricha Rotha je “zrelost za sposobnost odgovornog djelovanja”, čime osim na kognitivne sposobnosti misli i na sposobnost moralnog

djelovanja koje uključuju slobodu, samo-određenje i samoodgovornost (Palekčić, 2014: 10). Wolfgang Schulz također ne vidi kompetenciju kao koncept funkcionalnosti, već “kao pomoć za višu razinu samoodređenja, te se ne želi poboljšavati u individualnom suparništvu prema motu homo homini [sic] lupus, već za solidarnost prema težnji drugih za autonomijom...” (Schulz, 1993: 35, prema Palekčić, 2014: 11). Primjećujemo kako obje definicije kompetencija nisu orijetirane samo na “kognitivnu” razinu ljudske sposobnosti i vještina, nego i za solidarnost jednog čovjeka prema drugome.

Primjer kako se kompetencija, odnosno “socijalna kompetencija” može pojaviti u pedagoškom diskursu ako je promišljamo iz pedagoške perspektive piše Zvonimir Komar. Mnoge definicije “socijalnih kompetencija” podrazumijevaju sposobnost “prilagodbe”, “reagiranja”, “fleksibilnosti” sugerirajući konformistički pristup u odnosu s drugim ljudima, a pojmovi “tolerancija” i “uvažavanja” postaju nejasni i statični jer “razumijevanje drugosti potrebuje određenu vremenitu logiku, dijalektiku kao ono unutarnje subjekata u odnosu, koje odnos može voditi prema pedagojski i humanističko-kurikulumski relevantnom cilju” (Komar, 2010: 274). Komar polazi od pojma socijalne kompetencije kao *odgojenosti i obrazovanosti za zajedništvo* kroz dijalektičko mišljenje. Naime, mišljenje je “dijalektičko općenje s idejom” (isto: 276), iz čega proizlazi da ne postoji “gotovo mišljenje” kao “stav” ili “moje mišljenje”. Samo kroz dijalektički dijalog u kojem je mišljenje u neprestanoj promjeni i pokretu, s ciljem “su-djelovanja” i “zajedništvovanja” omogućeno je prihvaćanje naizgled drukčijeg i drugoga od sebe jer puko “toleriranje drugog i drugog mišljenja nije nikakvo zajedništvo, već obična koegzistencija” (isto: 277). Dijalektičko mišljenje je, dakle, u izravnoj povezanosti osnovnog pedagoškog pojma obrazovljivosti i sposobnosti pojedinca da se neprestano (samo)kreće (dijalektika kretanja).

Ipak, pitanje kompetencija ostaje diskutabilna tema unutar pedagoškog diskursa upravo zbog njihovog ograničenog shvaćanja unutar obrazovne politike te pedagozi i dalje “odbacuju mogućnost da pojam kompetencija može zamijeniti pojam obrazovanja” (Palekčić, 2014: 9), na način na koji to neoliberalne školske reforme pokušavaju.

d) Mogućnost nadopunjavanja dviju suprotstavljenih tradicija

Dok jedni pedagozi poput Wolfganga Klafkija smatraju da se didaktika i kurikulum kao pojmovi mogu izjednačiti jer se bave istim predmetnim područjima (Klafki, 1995: 92), drugi pedagozi i dalje smatraju da se zbog kulturno-povijesnih i društvenih razlika pojmovi didaktike i kurikuluma ne mogu izjednačavati kao isti, niti slični jer su to “potpuno različiti intelektualni sistemi s cjelokupnom drukčijem ishodišnim točkama i streme veoma različitom intelektualnom i praktičnom poslu”. (Westbury, 1995: 213). Kurikulumska tradicija promatra obrazovanje kroz institucijalnu razinu, a didaktička kroz nastavno-obrazovnu (isto: 231). Ipak, on se slaže s radom Hopmanna i Riquaratsa koji podsjećaju na važnost neprestanog preispitivanja odnosa između dviju tradicija (isto: 230). Naime, iako tradicije stoje u svojevrsnoj suprotnosti, one se mogu nadopunjavati te sam Westbury primjećuje kako nastavno-obrazovna razina didaktike koja nedostaje kurikulumu može obogatiti kurikulumsku tradiciju (isto).

Osim toga, zapadnoeuropska tradicija se prvenstveno oslanja na svoje odgojno-obrazovno nasljeđe, dok angloamerička to ne čini prateći trend reforme koji sa svakom novim programom “odsječe” ono prethodno, kao da nije ni postojalo. O nedostatku *povijesnosti* unutar angloameričke tradicije i školske reforme upozoravali su već spomenuti američki autori smatrajući kako je potrebno proučavanje teorije i njenog razvoja kroz povijest jer daje praksi historijski kontekst, time nadopunjavajuću buduću teoriju i praksu (Conelly i Clandinin, 1998). Oni su ujedno podsjetili kako trend reforme ne uvažava kontekst nastajanja prvih značajnih reformi na početku 20. stoljeća i ne uzimaju u obzir uzročno-posljedičnih veze koje su je do istih događaja dovele.

O važnosti kulturnog nasljeđa i pedagoške tradicije svake zemlje u stvaranju reformi govori i Matanović:

“Potrebno je prije svega osvijestiti vlastitu tradiciju u odgoju i obrazovanju kako bi se u skladu s njom kao temelj kurikularne reforme moglo koristiti ono što je od obje dominantne obrazovne tradicije najprimjerenije našem kulturnom i obrazovnom kontekstu, a ne kopirati strani model koji se pokazao neuspješnim.” (Matanović, 2013: 19).

Zaključno s tim, postaje nam jasno kako razlike između dviju suprotstavljenih tradicija neminovno postoje, ukorijenjene u različitim povijesnim i društvenim događajima i okolnostima. Ne možemo sa sigurnošću utvrditi jesu li navedene tradicije "dvije strane iste medalje", ali možemo primijetiti kako ih neminovno ujedinjuje težnja za stvaranjem odgoja i obrazovanja koji će transformirati ljudski duh.

5. Primjer Jedinstvene škole u Čehoslovačkoj

U nastavku ćemo proučiti primjer jedne školske reforme iz tridesetih godina prošlog stoljeća u tadašnjoj Čehoslovačkoj republici. Kroz kratak pregled nastanka i razvoja reforme, pokušat ćemo analizirati navedenu reformu u svjetlu problema proučenih u radu do sada: problem trenda reforme, problem obrazovne politike i problem sukoba između angloameričke i zapadnoeuropske pedagoške tradicije. Reforma za Jedinstvenu školu, nastala u prvoj polovici 20. stoljeća i kao dio globalnog reformskog pokreta, ujedno je dobar primjer za usporedbu provedbe reforme u trenutku kada je počela mijenjati svijet, u odnosu na današnju, sveprisutnu reformu koja ne donosi značajne promjene.

U međuratnom razdoblju u 30-ima Čehoslovačka je bila u razdoblju tzv. Prve Republike (1918.-1938.). Njihova pedagogija pripadala je pretežito zapadnoeuropskoj tradiciji, a na početku 20. stoljeća pod utjecajem reformističke pedagogije i društveno-povijesnih promjena, otvarala se svjetskim strujanjima i doživjela utjecaj angloameričke tradicije (Cach i Váňová, 2000). Sukob između dviju tradicija obilježio je ujedno i rad značajnog pedagoga i reformatora češke pedagogije - Václava Příhodu (1889.-1979.).

U svojoj ranoj fazi profesionalnog života Václav Příhoda bavio se pretežito problemima školskog sustava i školske reforme, ali i pitanjima odgoja i obrazovanja nastavnika. Po zanimanju srednjoškolski profesor engleskog, njemačkog i francuskog jezika i književnosti, posjećivao je strane zemlje i proučavao razne pedagoške prakse, između ostalog u dvije prilike posjetivši SAD, upoznavši se s radom J. Deweya. Kao profesor zanimalo se iznimno za školsku praksu te je pod američkim utjecajem istraživao eksperimentalnu i empirijsku pedagošku psihologiju u okviru doprinosa obrazovanju nastavnika (Cach i Váňová, 2000). Upravo rad u privatnoj Visokoj školi za pedagogiju (češ. *Škola vysokých studií pedagogických*) gdje su se dodatno obrazovali već radno aktivni nastavnici te bliska suradnja s nastavnicima, njihovim iskustvima i idejama pomoglo mu je koncipirati školsku reformu objavljenu 1928. godine pod nazivom "Jedinstvena škola. Njene mogućnost danas i sutra" (češ. *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*) (Váňová, 1993: 17).

Jedinstvena škola (češ. *Jednotná škola*) bila je reforma na vanjskoj (organizacijskoj) i unutarnjoj (didaktičkoj) razini. Projekt školske reforme uključivao je jedinstvenu i diferenciranu školu temeljenu na novim didaktičkim konceptima. Reforma organizacije u sustavu

podrazumijevala je spajanje škola drugog stupnja, odnosno viših razreda osnovnih škola (od 5. do 9. razreda). Takva ideja postojala je još od početka 20. stoljeća unutar školskih krugova, odnosno školskih organizacija i udruženja (isto). Naime, u čehoslovačkom školskom sustavu do 1948. godine 2. i 3. školski stupanj (viši razred osnovne škole i srednja škola) bili su spojeni u jedno, kao danas u Njemačkoj i u SAD-u. Příhoda je htio spojiti tada različite više osnovne škole (ne govoreći konkretno o spajanju 1. i 2. školskog stupnja): višu opću školu (češ. *škola obecná*), mještansku školu (češ. *škola měštanská*) i nižu srednju školu (češ. *nižší škola střední*) u jednu *jedinstvenu* školu, nakon koje bi učenici mogli birati koju će srednju školu pohađati.

Viši razredi osnovne škole bili bi *diferencirani*, odnosno organizirani po vrsti i razini sposobnosti učenika (preko testova inteligencije i kvalitativnih istraživanja osobnosti djeteta), a nastava bi poticala individualnost učenja i samostalni rad učenika te bi se sadržaji učili kroz predmete postupno, proučavanjem individualne motivacije i sposobnosti djeteta. Takva nastava bila bi poduprena didaktičkim modelima na temelju znanstvenih psiholoških istraživanja o učenju i poučavanju (prirodna situacija i reakcija, dinamika poučavanja, unutarnja motivacija učenja, individualizirano učenje) te bi isključivala tradicionalne nastavne metode. Razlozi za *Jedinstvenu* i *diferenciranu* školu bili su pretežito politički i psihološki (Cach i Váňová, 2000), odnosno s ciljem pokušaja demokratskog obrazovanja kroz eliminiranje socijalnih razlika među djecom te pružanje dovoljnog vremena djeci da se odluče o nastavku školovanja i izboru zanimanja (isto). Cilj je bio stvoriti školu jednakih mogućnosti i uvjeta za sve (Váňová, 1993).

Organizacijska razina projekta reforme nije bila usvojena, ali se didaktička razina pokušala provesti u tridesetak pokusnih škola (2. stupnja). Evaluacija uspješnosti se prema Cach i Váňovoj teško mogu uzeti u obzir, s obzirom da pokusne škole nisu obuhvaćale sve vrste viših osnovnih škola, i didaktički materijali u vrijeme ekonomske krize (1929. godine izbila je poznata ekonomska kriza) onemogućili su uspješnu provedbu zamišljene nastave (Cach i Váňová, 2000). Daljnju implementaciju reforme prekinuli su Drugi svjetski rat, nakon kojeg je Příhoda bio imenovan glavnim inspektorom školstva. Ipak, ubrzo slijedi pobjeda komunističke stranke i uvođenje totalitarnog sovjetskog režima u Čehoslovačkoj u trajanju od četvrt stoljeća. Příhodova školska reforma bila je osuđena kao neprijateljsko-kapitalistička te se on povukao radeći kratko na sveučilištu u psihologijskom laboratoriju, nakon čega je prisiljen otići u mirovinu.

Příhodova reforma imala je velikog odjeka u svijetu unutar pedagoških krugova, a unutar Čehoslovačke Příhoda bio je i svojevrsna kontroverzna ličnost sudjelujući često u pedagoškim

raspravama u javnosti, što je rezultiralo i bogatim bibliografskim opusom (isto). Nakon neuspjeha školske reforme i društveno-političkih sukoba, Příhoda se fokusirao na biheviorističku psihologiju i njene doprinose pedagogiji, a u svojim radovima teorijski i praktično promišljao je i predškolsku i školsku pedagogiju.

On je ujedno pokušao osamostaliti pedagogiju u odnosu na filozofiju, smatrajući kako empirijska pedagogija može pomoći u poboljšanju pedagoške prakse i stvaranju odgojno-obrazovnih ciljeva bez utjecaja drugih disciplina. No, dio pedagoga ga je ipak kritizirao zbog pretjerane racionalizacije školstva i redukcionističkog shvaćanja odgoja i obrazovanja koje se odriče bilo koje filozofije odgoja. Příhodovi pogledi na odgoj i obrazovanje te slika čovjeka iz tog proizašla svjedoče zaista o ne-pedagoškom i funkcionalističkom pristupu školi i nastavi: “Čovjek, predmet obrazovne djelatnosti, tretira se gotovo isključivo kao radnik i građanin koji treba pridonijeti društvenom napretku preuzimajući određenu građansku i radnu ulogu i odgovorno ga ispunjavajući.” (isto: 8). Škola je bila prostor u kojem su svi sudionici poput ‘menadžera’ sa zajedničkim ciljem što efikasnije ispuniti zadatke škole (isto: 8). Nastavnici su profesionalni istraživači (češ. *odborný vědecký pracovník*) koji neprestano unaprjeđuju svoju praksu istraživanjem (isto: 9).

Iz današnje perspektive mogli bismo reći kako je Václav Příhoda bio entuzijastičan istraživač prakse, ali ne i značajan teoretičar. Naime, on govori o važnosti škole da uspješno osposobi pojedinca za život kroz usvajanje određenih vještina i znanja na način da se kroz testiranje individualizira plan i program svakog učenika (čime bi se potaknuli motivacija, kvaliteta učenja i poučavanja te u konačnici i veći uspjeh). To bi se postiglo uvođenjem ne-tradicionalnih didaktičkih modela u nastavi.

No, njegova školska reforma nije donosila ništa novo u teorijskom smislu; temeljila se na postojećem klasičnom nastavnom planu i programu, samo s drukčijim izborom i rasporedom školskih predmeta ovisno o potrebama/mogućnostima pojedinca, a važnost i kriterij određenog sadržaja i njegovo značenje u nastavi s pedagoškog gledišta te odgojno-obrazovni ciljevi nisu precizirani i razrađeni, kao ni njihova evaluacija. Štoviše, Příhoda ne promišlja važnost određenog sadržaja i onoga što određeni sadržaj u nastavi čini nastavu *odgojnom*, dovodeći u pitanje ‘opće znanje’:

“Moderna školska organizacija oslobađa se pojma općeg obrazovanja koje je uostalom bilo jednostrano obrazovanje, naime površni intelektualizam. Civilizacijski i kulturni aktivizam nadilazi ideal naučenog čovjeka i zamjenjuje ga idealom radnika i stručnjaka, eksperta.”

(Příhoda, 1930: 16, prema Cach i Váňová, 2000: 9).

Takav pristup razradi nastavnog plana i programa iz perspektive didaktičke tradicije zapravo je nedopustiv, s obzirom da mora postojati jasna razlika između obrazovnih sadržaja i obrazovnih značenja koja ti sadržaji imaju, a ujedno mora postojati jasan teorijski okvir kojim se utvrđuje kakvi i koji sadržaji donose obrazovna značenja, prema čemu ih se nasljedno uvodi u odgojno-obrazovni proces. Primjećujemo kako je u tom pogledu Příhoda bio više inspiriran angloameričkom tradicijom i glavnim autorima u okviru kurikuluma u prošlom stoljeću kojima je također nedostajao uvid u odnos između sadržaja i značenja te važnosti stvaranja sustava izbora kojim se isti biraju, prije nego što ih se implementira u obrazovne programe.

S tim povezano, Příhodova reforma dokazuje kako usvajanje stranih kulturnih i pedagoških tradicija, ali i znanstvenih koncepta iz drugih znanosti (psihologija, sociologija) može uzrokovati udaljavanje od pedagoškog smisla i svrhe škole, poglavito zbog njegovog oslanjanja na kvantitativne metode psihologije i naglaska na one nastavne procese koje se mogu mjeriti, i na organizaciju nastave prema intelektualnim sposobnostima učenika. Ipak, značajna su Příhodova promišljanja o smanjivanju socijalnih razlika unutar škole, usklađivanju školske organizacije sa zrelošću djeteta, istraživanja poboljšanja didaktičkih modela tradicionalne nastave, kao i naglasak na važnosti obrazovanja nastavnika koja danas i dalje nema čvrsto uporište i važnost unutar angloameričke tradicije.

Primjer reforme Jedinствене škole pokazao nam je ujedno kako školska reforma mora biti teorijski detaljno razrađena kako bi bila moguća i provediva u praksi, ali i kako reforme ovise o nizu političko-društvenih faktora da bi uopće bile prihvaćene i provedene. Jednako kao i danas, dok obrazovne politike ne odobre određene programe, promjene se ne mogu dogoditi. Ciljevi odgoja i obrazovanja mijenjaju se kako su se izmjenjuju državni režimi i političke stranke. Tako je i pedagogija, s dolaskom komunističke stranke na vlast 1948. godine u Čehoslovačkoj, postala alatom sovjetske ideologije sve do njenog raspada krajem 80-ih.

Ipak, s druge strane mogli smo vidjeti kako je Jedinstvena reforma skupa s ostalim reformama diljem svijeta, označavale duboku težnju za promjenom. Na taj način reforme su u svojoj osnovi mijenjale postavke društvenih znanosti kao što su pedagogija i psihologija i utjecale na njihov rast i razvoj. Iz tog razloga Václav Příhoda je i dalje u češkoj pedagogiji cijenjena i velika osoba, dok iza današnjeg trenda reformi i njenih programa ne stoje veliki pedagozi, filozofi i mislioci, već samo svjetske ekonomske i gospodarske organizacije, moćnici, političari i biznismeni. Ne čudi, stoga, što trend reforme ne donosi stvarnu promjenu u istinskom smislu te riječi, osim nizanja više-manje sličnih ciljeva i obećanja koje održavaju društvo i svijet u bezizlaznom *status quo*.

Na taj način, Václav Příhoda i njegov rad ostaje značajan primjer žive težnje i nade za kvalitetnije odgojno-obrazovne procese, primjer koji bi pedagogijska disciplina trebala uzeti kao pouku: ne zaboravljajući što je njen istinski zadatak i kako joj predstoji odgovornost neprestano ga ispunjavati.

6. Zaključak

“Historia est testis tempôrum, lux veritâtis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustâtis.”
(Ciceron)

Nakon upoznavanja s tri glavna problema školske reforme možemo sa slobodom zaključiti kako pred pedagogijom kao odgojno-obrazovnom znanosti stoje veliki izazovi. Osim vanjskih političkih i ekonomskih utjecaja, pedagogija mora rješavati probleme i unutar vlastite znanosti. Naime, vanjski faktori pokušavaju nametnuti redukcionističke i dehumanizirajuće ideje u nastavne procese, ali i pojmove koji svojom značenjem mijenjaju izvorišne pedagoške ideje. To stvara sukobe i unutar same znanosti pedagogije vezano za osnovne koncepte odgojno-obrazovnih procesa i pokreće raspravu kako najispravnije implementirati iste unutar institucije škole kroz školske reforme.

Neprestano preispitivanje pedagoških koncepata i teorija u dijalogu sa svim pedagoškim tradicijama pomaže u borbi protiv udaljavanja odgoja i obrazovanja od istinske svrhe i smisla, a to je transformacija ljudskog duha i odgajanje autonomnih, samoodređujućih i nesebičnih ljudskih bića. Svaka od tih odgojno-obrazovnih odluka moraju se također donositi u skladu s individualnom tradicijom svake zemlje i u odnosu na njihov povijesni i društveni kontekst.

Osim toga, specifičnosti angloameričke i zapadnoeuropske tradicije, proučene kroz kontekst njihovih društvenih i povijesnih zbivanja, pružaju nova saznanja o pedagoškoj teoriji i praksi i pomažu u razumijevanju istih, ublažavajući međusobne razlike, osuđivanja i predrasude nastale tijekom više desetljeća. Ovaj rad također dokazuje kako postoji mnoštvo neistraženih autora u obje tradicije koji u osnovi svojih teorija imaju nešto zajedničko, ali kako i postoje pedagozi koji i dalje pokušavaju uspostaviti dijalog i proučiti izvorna teorijska djela uzimajući u obzir njihov jezični, povijesni i društveni kontekst.

Uz pogled prema naprijed, pedagogija ima dužnost i gledati unazad, kako bi unutar svoje teorije i prakse mogla predvidjeti ono već viđeno, i pripremiti se na ono neviđeno. Podsjećanje na pedagoške korijene i povijesni razvoj glavnih pedagoških koncepta obogaćuje nova saznanja i ideje.

Iz tog razloga, ovaj rad završila bih mudročću i dalje relevantnom za pedagojsku znanost: "Povijest je svjedok vremena, svjetlo istine, život pamćenja, učiteljica života, glasnica starine."

7. Literatura

1. Clandinin, D.J. i F. Michael Connelly. 1998. Stories to Live by: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum inquiry*. Vol. 28 (2) (Summer): 149-164
2. English, Andrea R. 2013. *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge University Press: Cambridge
3. Gudjons, Herbert. 1994. *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa: Zagreb
4. Hentig, Hartmut von. 1996. *Bildung. Ein Essay*. Carl Hanser Verlag: München-Wien
5. Hopmann, Stefan i Kurt Riquarts. 1995. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Beltz Verlag: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (33)*: 9-34
6. Ryan, Howard. 2016. *The Hidden Aims of School Reform: Educational Justice: Teaching and Organizing Against the Corporate Juggernaut*. NYU Press: New York, poglavlje 1: 21-65
7. Klafki, Wolfgang. 1995. Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. *Beltz Verlag: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (33)*: 91-102
8. Komar, Zvonimir. 2010. Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagojskog pristupa kompetenciji. *Pedagojska istraživanja*. Vol. 7 (2): 269-278
9. Komar, Zvonimir. 2016. Pedagojski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Vol. LXII (3): 25-36
10. Komar, Zvonimir. 2017. Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagojske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*. Vol (11): 47-60
11. Liesmann, K. Paul. 2017, 12. izdanje. *Theorie der Unbildung*. Piper Verlag GmbH: München
12. Matanović, Iva. 2017. Kurikularna reforma kao oblik standardizacije pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Vol. LXIII (1): 13-27

13. Matanović, Iva. 2017. *Upotrebljivost didaktičkih modela u standardizaciji obrazovanja*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet
14. Palekčić, Marko. 2010. Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*. Vol. 7 (2): 319-338
15. Palekčić, Marko. 2014. Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *Pedagojska istraživanja*. Vol. 11 (1): 7-24
16. Palekčić, Marko. 2006. Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagojska istraživanja*. vol. 3 (2): 181-199
17. Váňová, Růžena i Cach Josef. 2000. Václav Příhoda (1889-1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*. (XLX): 3-12
18. Váňová, Růžena. 1993. Příhodovská reforma 30. let. *Pedagogická orientace*. Vol 3. (7): 17-22
19. Westbury, Ian. 1995. Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? *Beltz Verlag: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (33): 211-236
20. OECD (bez dat.) *Education*. <https://www.oecd.org/education/> [03.08.2020.]
21. (*Enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslava Krleže, s.v. 'Reforma'*), <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=52217> [16. lipnja 2020].
22. (*Enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslava Krleže, s.v. 'Revolucija'*), <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=52217> [16. lipnja 2020].