Suvremeno sveučilište između humanističkih ideala i tržišnih interesa

Jurčević, Ružica

Doctoral thesis / Disertacija

2019

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:131:053097

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Ružica Jurčević

SUVREMENO SVEUČILIŠTE IZMEĐU HUMANISTIČKIH IDEALA I TRŽIŠNIH INTERESA

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, 2019.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Ružica Jurčević

CONTEMPORARY UNIVERSITY BETWEEN HUMANISTIC IDEALS AND MARKET INTERESTS

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, 2019

INFORMACIJE O MENTORICI

Vedrana Spajić-Vrkaš rođena je 1955. godine u Trogiru. Osnovnu i srednju školu završila je u Makarskoj. 1977. godine diplomirala je pedagogiju i engleski jezik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. 1985. godine doktorirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu temom "Utjecaj odgoja i obrazovanja u području likovnih umjetnosti na vrednovanje likovnog djela". Zaposlena je kao redovita profesorica u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nositeljica je kolegija 'Antropologija odgoja i obrazovanja', 'Interkulturalizam i obrazovanje', 'Kritičke teorije obrazovanja', 'Obrazovanje za ljudska prava i građanstvo', 'Međunarodno obrazovanje' i 'Europsko obrazovanje'. Redovito predaje i na Studiju za antropologiju na matičnom fakultetu i na Sveučilištu u Mostaru. U različitim razdobljima bila je predavač na nekoliko sveučilišta u svijetu, a recentno je sudjelovala u europskom programu MA in Migration and Intercultural Relations pod vodstvom Sveučilišta u Stavangeru. Godinama predaje i u CIVITAS BiH programu izobrazbe nastavnika demokracije i ljudskih prava Bosne i Hercegovine.

Kontinuirano se bavi istraživanjima odnosa između obrazovanja i kulture, no zadnjih godina uglavnom vodi ili sudjeluje u domaćim, regionalnim i europskim projektima u području odgoja i obrazovanja za ljudska prava i građanstvo. Na poziv je sudjelovala na više desetaka međunarodnih skupova, a recentno je rezultate svojih istraživanja predstavila na svjetskim skupovima u Kini, Indiji i Švedskoj. Koautorica je važećeg Nacionalnog programa za mlade, Nacionalnog programa za zaštitu i promicanje ljudskih prava te Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Na hrvatskom i drugim svjetskim i manjim europskim jezicima samostalno je ili u koautorstvu objavila stotinjak znanstvenih i stručnih radova te tridesetak knjiga, a recentno desetak članaka i četiri istraživačka izvještaja/monografije: Demokracija i ljudska prava u BiH, Prava osoba starije životne dobi u Gradu Zagrebu, Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa i Rezultati eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja.

ZAHVALE

Prije svega, htjela bih se zahvaliti svojoj mentorici, prof. dr. sc. ***Vedrani Spajić-Vrkaš****, mojem najvećem intelektualnom uzoru, čije su profesionalno vodstvo, bezuvjetna podrška i razumijevanje bili čvrsti oslonac tijekom svih ovih godina izrade doktorske radnje. Hvala Vam što ste nesebično i strpljivo prenosili na mene svoje znanje i što nikad niste sumnjali u moj uspjeh, čak i onda kada sam ja imala sumnje. Hvala Vam što ste mi strašću kojom obavljate svoj poziv usadili ljubav prema znanosti, istraživanju i našoj pedagogiji, zbog čega sam se razvila ne samo profesionalno, već i osobno. Trudit ću se u svojoj profesionalnoj karijeri zagovarati sve vrijednosti koje ste prenijeli na mene i biti primjer drugima.*

Posebnu zahvalu upućujem mojem životnom partneru Miljenku. Hvala ti na ljubavi i podršci u ovih prekrasnih osam godina. Hvala ti na svim laganim koracima i neometanju u trenucima pisanja radnje, kao i na svim osmijesima koje si mi uputio kada sam bila neraspoložena. Projekt „Doktorska radnja“ započeo je gotovo u istom razdoblju kada i projekt „MiR“, rastao je s nama i razvijao se. Sada kada je on gotov, neizmjerno mi je drago da naš zajednički projekt ide dalje i radujem se novim životnim avanturama koje nam slijede.

Posebnu zahvalnost iskazujem svojoj obitelji, majci Dubravki i ocu Milanu, koji su me uvijek podržavali u svim mojim životnim odlukama, pa tako i u odluci da upišem doktorski studij u trenutku kad sam bila nezaposlena. Hvala vam što ste nesebično na svojim leđima ponijeli teret financijskih troškova pohađanja studija i što ste uvijek bili ponosni na svoju treću kćer. Hvala i Dragani i Zorici, na bezuvjetnoj sestrinskoj podršci i ljubavi, a posebno na filozofskim raspravama o svrsi života i drugim zanimljivim temama koje su trajale do dugo u noć.

Ova doktorska radnja je za sve vas!

Ružica Jurčević

SAŽETAK

Rad je usmjeren na prikaz povijesnih i suvremenih pristupa sveučilištu u kontekstu promjena u visokom obrazovanju s ciljem poticanja rasprave o smjeru razvoja sveučilišta u Hrvatskoj. Osnovna pretpostavka ovog rada jest da se suvremeno sveučilište udaljilo od svojih humanističkih vrijednosti koje su proizišle iz antičkog koncepta obrazovanja i romantičarske ideje o sveučilištu koju su zagovarali neki od najistaknutijih njemačkih mislioca i postalo birokratska institucija kojim se zadovoljavaju potrebe tržišta i gospodarstva. U nastojanju da se propita održivost te pretpostavke, najprije se, s osloncem na antičku teoriju, raspravlja o (izvornom) pojmu obrazovanja kao procesu samopotvrđivanja pojedinca. Zatim se analiziraju ideje sveučilišta odabranih humanističkih mislioca (Kant, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Newman i Jaspers) kako bi se odredile ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta, koje će se naknadno operacionalizirati kao istraživačke varijable i empirijski provjeriti. U nastavku teorijske rasprave humanistička ideja sveučilišta se uspoređuje s novom vizijom visokog obrazovanja koja proizlazi iz zahtjeva za poticanjem znanstveno-tehnološkog razvoja, jačanja društva i gospodarstva temeljenog na znanju i inovacijama te govori o posljedicama koje takva vizija ima na pojedinca. Ta se rasprava zaključuje pregledom nekih od najvažnijih globalnih, europskih i nacionalnih formalno-pravnih i razvojno-strategijskih tekstova o visokom obrazovanju, kako bi se utvrdilo koji se pravac razvoja sveučilišta danas promiče i štiti na pravno-normativnoj razini.

Nakon teorijske rasprave prikazuje se tijek istraživanja provedenog u okviru rada, čiji je cilj bio utvrditi sadašnju i buduću orijentiranost sveučilišta oslanjajući se na stavove i procjene studenata. Pretpostavka istraživanja bila je da se povijesna ideja sveučilišta kao mjesto humanističke emancipacije pojedinca u Hrvatskoj danas sve više povlači pred neoliberalnom idejom, ali da se humanistička ideja još odražava u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata. Istraživanje je bilo provedeno na prigodnom uzorku od 1043 studenta prve godine diplomskog studija Sveučilišta u Zagrebu. Za ispitivanje stavova korišteni su anketni upitnici koju su izvorno izrađeni za potrebe istraživanja. Obradom odgovora studenata potvrđeno je da se humanistička ideja sveučilišta donekle zadržala u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata.

Ključne riječi: *obrazovanje, čovjek, sveučilište, humanistički ideali, Kant, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Newman, Jaspers, tržišni interesi*

SUMMARY

This dissertation focuses on the review and comparison of historical and contemporary approaches to the university in the context of changes in higher education, with a goal to promote discussion on the direction of university development in Croatia. The basic assumption of this dissertation is that the contemporary university has moved away from its humanistic values that derived from an ancient concept of education and romantic idea of university advocated by some of the most prominent German thinkers to being only a tool in satisfying the market needs. In an attempt to prove this assumption, firstly we examine the concept of education as a process of individual's self-realization in the first chapter, then connect it to the concept of humanistic idea of university (Kant, Fichte, Schleiermacher, Hubmboldt, Newman, Jaspers) in the second and discuss this concept by comparing it to the new vision of higher education in the third chapter. In chapter four, we discuss and analyze some of the main legal documents and strategic frameworks on higher education on global, European and national level to see whether the concept of humanistic idea of university is still present in the legal-normative texts and strategic frameworks in EU and Croatia. In chapter five, we present the main results of the empirical study which was conducted as a part of this dissertation. Finally, in chapter six, we present some main conclusions.

In the first chapter we discuss the connection between education and individual's self-realization. We start with a discussion on the indivisibility of these two concepts, drawing on the theoretical and philosophical discourses about the man and *being*, stating that the *reason* or *intellect* is the only thing that separates a man from an animal and therefore is perceived as a sole mechanism of realizing oneself as a *human being*. Hence, in order to realize himself and to avoid returning to the state of animalism, a man must constantly practice his mind (*reason*), always keeping in mind an ideal image of a human being. This image was formed in the idea of *Good* in the philosophies of Socrates, Plato and Aristotle. They believed that pursuing the *Good* as the ultimate object of knowledge is the only way to determine one's own being. However, the *Good* could only be reached by practicing reason. By doing so, a man is released from primitive desires, transformed and self-determined. Based on these considerations, we conclude that the realization of man as a self-affirming personality is and should be the main purpose of education.

In the second chapter, we present the idea of university by analyzing the philosophies of six most influential thinkers: Immanuel Kant, J. G. Fichte, Friedrich Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, John Henry Newman and Karl Jaspers. For them, the university represents the birthplace of an independent individual who cognitively matures and rationally determines himself through education. They base this idea on the very nature of man and his aspiration to know (or to develop his mind). The basic function of higher education, according to above mention humanists, is the development of a self-affirming and free personality. The preconditions for that are self-positioning, interaction and transformation. These represent the central dimensions of humanistic idea of the university and later will serve as a basis for the empirical study. More detailed, an individual can become self-affirming personality by, firstly, self-positioning, that is, establishing a relationship with oneself, i.e. by becoming aware of himself, which includes awareness of his intellectual, moral, social, cultural and other abilities and capabilities. In order to self-position himself, an individual must connect his *Self* with the world, that is, establish a relationship with others through interaction and dialogue. By connecting with others, he becomes a part of the scientific collectivity dedicated to the search and transmission of truth. As an outcome of this interaction, an individual develops something that Schleiermacher and Newman will call a *scientific spirit* and complements his fragmented knowledge, leading to the transformation of the individual as enlightened, rational and autonomous human being.

In chapter three, we relate the concept of humanistic idea with the contemporary views on higher education, which are driven by scientific and technological development in a knowledge-based society. We start by explaining the *third mission* of university which brings together the idea of the higher education as a driver of positive changes that contribute to social development and the idea of higher education as a key element in economic growth and development. Within the *third mission*, we discuss two dominant missions of the university: civic and economic, focusing on the concept of the entrepreneurial university. Following that, we give a short historic overview on the changes in higher education in the United States of America and United Kingdom. We show that after World War II, both in USA and UK, the importance of higher education expanded due to realization that it can strengthen the (then weakened) national identity and help in responding to economic needs and societal demands. We explain that governments sought to restructure higher education and direct it to become an integral part of a productive economy, making university politically and strategically important. The influence of governmental ideas led to massification, privatization and commercialization of higher education, which transformed universities from a relatively

autonomous institution that operated within a self-regulated code of collegiality to a bureaucratic business-like institution that competes for its customers.

Further, we try to explain this changing shift in the orientation of the university by explaining the concepts of academic capitalism and neoliberalism. We show that these concepts were criticized by many because an idea of the university is considered to be inconsistent with the traditional understanding of the purpose of higher education and the role of the university as a place of emancipation of the individual. Then we discuss the impact of the changed vision of higher education on an individual, stating that the neoliberal view on education affected him and his attitude towards himself. We argue that the individual has become self-interested being motivated solely by self-preservation and self-interest under the influence of neoliberal paradigm. The individual has completely neglected his humanistic role and became an entrepreneur who indulges in the market without thinking outside the scope of his individual profession. More specifically, we argue that the individual perceive himself as a commodity to be sold on the market, meaning that he strives to maximize his knowledge, abilities and skills to achieve the highest well-being for himself. Doing so, he is no longer accompanied by the idea of a free and rational personality, but by the idea of market-suitable commodity. We conclude that the idea of the university as a mechanism for ensuring economic progress and competitiveness has resulted in educational crisis, and ultimately, in a crisis of human.

In chapter four, we present some of the key legislative texts and strategic frameworks on higher education at a global, European and national level in order to examine which idea (humanistic or neoliberal) dominates the contemporary discussions on higher education. We examine texts such as *Magna Charta Universitatum* (1988), *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* (1998), then continue with *Memorandum on Higher Education in the European Community* (1991), *The Role of Universities in the Europe of Knowledge* (2003), *Reform of the universities in the framework of the Lisbon strategy* (2005) and others. Then we examine the key frameworks on education in Croatia, starting from the *White Paper on Croatian Education* (2001) to *Education, Science and Technology Strategy* (2014) and *Science and Higher Education Act* (2017). Moreover, we examine the development strategies of five universities in Croatia (Zagreb, Osijek, Rijeka, Split and Zadar) to investigate whether there are differences between the universities in terms of visions and missions of higher education and how their idea of university relates to national and the European visions.

Chapter V outlines the main results of the empirical research conducted within this dissertation. The purpose of the research was to expand the understanding of the role and tasks of the modern university in relation to the historical ideas of the university as a place of humanistic emancipation of the individual. The aim of the research was to determine the present and future orientation of the university by examining student attitudes. The assumption of the research was that the historical idea of the university as a place of humanistic emancipation in Croatia is nowadays more drawn to the idea of a neoliberal university, but that the humanistic idea is still reflected in teaching practice and relations between teachers and students. To confirm or reject this assumption we examined students' attitudes about the key dimensions of humanistic idea of university and the direction of university development. More specifically, we investigated to what extend the university contributed to the development of dimensions of the humanistic idea (rational and critical thinking, competences for personal development and social competence) and what is the perception of the direction of higher education and university development today. Moreover, we investigated the differences in attitudes on these two questions by field of study (biotechnical, biomedical and natural sciences; technical sciences and social sciences).

The survey was conducted in the academic year 2018/2019 on a sample of 1043 1st year graduate students at the University of Zagreb. The sample included available students from 21 faculties in scientific fields within the six scientific fields (44.78% male respondents, 55.22% female respondents). The results show that the humanistic idea is partly reflected in teaching practice and teacher-student relationships, but that the university in Croatia is becoming increasingly market oriented.

Keywords: *Education, Man, University, Humanistic ideals, Kant, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Newman, Jaspers, Market Interests*

... I tebi baš što goriš plamenom
Od ideala silnih, vječitih,
Ta sjajna vatra crna bit će smrt
Mrijeti ti ćeš kada počneš sâm
U ideale svoje sumnjati!

(Silvije Strahimir Kranjčević, *Mojsije*)

SADRŽAJ

UVOD 1

1. **POVIJESNO-FILOZOFSKA RAZMATRANJA OBRAZOVANJA** 6
   1.1. Razvoj čovjeka kao svrha obrazovanja 6
   1.2. Određenje koncepta obrazovanja u antici i humanizmu 11
   1.3. Zaključak: Antičko-humanistički koncepti u suvremenom kontekstu 13

2. VISOKO OBRAZOVANJE I RAZVOJ HUMANISTIČKE IDEJE SVEUČILIŠTA 18
   2.1. Razvoj humanističke ideje sveučilišta od Kanta do Jaspersa 19
      2.1.1. Kant, autonomija i Aufklärung 19
      2.1.2. Fichteov pojam subjektivnosti i Wissenschaftslehre 21
      2.1.3. Schleiermacher i razvoj znanstvenog duha 22
      2.1.4. Obrazovanje putem znanosti prema Humboldtu 24
      2.1.5. John Henry Newman i liberalno obrazovanje 26
      2.1.6. Jaspersova ideja sveučilišta 27
   2.2. Suvremeni pogledi na humanističku ideju sveučilišta 31
   2.3. Zaključak: Ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta 37

3. VISOKO OBRAZOVANJE I IDEJA SVEUČILIŠTA DANAS 42
   3.1. „Treća misija“ sveučilišta 43
      3.1.1.Civilna misija i ideja sveučilišta kao pokretača društvenih promjena 45
      3.1.2. Ekonomska misija i ideja poduzetničkog sveučilišta 47
   3.2. Promjene ideje sveučilišta na primjeru Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država 51
   3.3. Zaključak: Suvremeni pristupi visokom obrazovanju i izgubljenost čovjeka 56

4. NAGLASCI FORMALNO-PRAVNIH I RAZVOJNO-STRATEGIJSKIH TEKSTOVA O VISOKOM OBRAZOVANJU 62

4.1. Međunarodni i europski dokumenti o visokom obrazovanju 62
4.2. Hrvatski dokumenti o visokom obrazovanju 73

5. ISTRAŽIVANJE STAVOVA STUDENATA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU O UČINCIMA PRAKSE I PRAVCIMA DALJNJEG RAZVOJA SVEUČILIŠTA 82
5.1. Cilj, zadaci i hipoteze 85
5.2. Uzorak 88
5.3. Istraživački instrument 89
5.4. Provedba istraživanja i obrada podataka 97
5.5. Analiza rezultata istraživanja 98
5.5.1. Doprinos studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta 100
5.5.1.1. Deskriptivna analiza odgovora 100
5.5.1.2. Struktura faktorskih dimenzija 103
5.5.1.3. Razlike prema području studija 103
5.5.2. Doprinos studija osposobljenosti za istraživanje 105
5.5.2.1. Deskriptivna analiza odgovora 105
5.5.2.2. Struktura faktorskih dimenzija 108
5.5.2.3. Razlike prema području studija 109
5.5.3. Doprinos studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj 111
5.5.3.1. Deskriptivna analiza odgovora 111
5.5.3.2. Struktura faktorskih dimenzija 114
5.5.3.3. Razlike prema području studija 115
5.5.4. Doprinos studija pripremljenosti za aktivno učenje 117
5.5.4.1. Deskriptivna analiza odgovora 117
5.5.4.2. Struktura faktorskih dimenzija 120
5.5.4.3. Razlike prema području studija 121
5.5.5. Najvažnije zadaće i poželjan pravac razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta 122
5.5.5.1. Deskriptivna analiza odgovora 122

5.5.5.2. Struktura faktorskih dimenzija 128
5.5.5.3. Razlike prema području studija 131
5.5.6. Korelacija faktorskih dimenzija doprinosa studija i razlike prema području studija 133

6. RASPRAVA I ZAKLJUČCI 136

Literatura 145

Prilozi 169

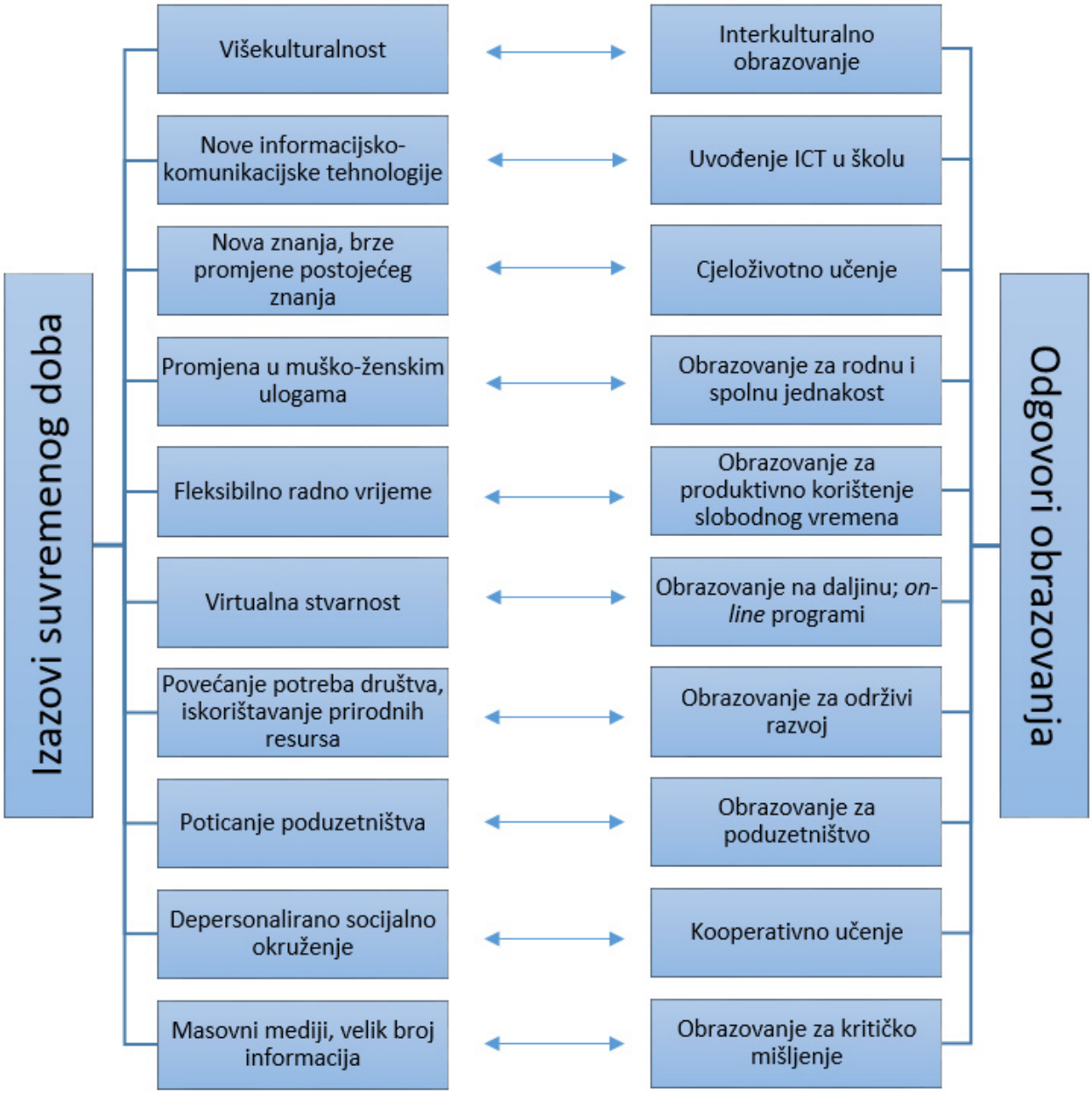
Popis tablica, slika i grafikona 173

Životopis 175

UVOD

Slijedom ekonomskih i društvenih promjena u posljednjih se nekoliko desetljeća pristup visokom obrazovanju sve više udaljava od njegova povijesnog poimanja kao čimbenika oblikovanja cjelovitog čovjeka i ostvarenja njegove bîti. Razlozi takve promjene obično se dovode u vezu s promicanjem novih ekonomskih i političkih paradigmi, u sklopu kojih se obrazovanje i znanje sve više određuju prema tržišnim kriterijima. U takvom sustavu znanje postaje *conditio sine qua non* ekonomskog rasta i razvoja, a posljedice takvog zaokreta najviše se očituju u povećanim zahtjevima za izobrazbom za određenu djelatnost te u konkurentnom pozicioniranju fakulteta na osnovi njihove korisnosti na tržištu rada. Na štetne posljedice takvih promjena upozoravaju mnogi (primjerice, Dill i Sporn, 1995; Čehok 1996; Readings, 1996; Spajić-Vrkaš 1999; Gould, 2003; Newman, Courtier i Scurry, 2004; Engell i Dangerfield, 2005; Brown i Carasso, 2013; Mengual-Andrés, 2013; Giroux, 2014; Jurić, 2018) nakon što se, u kontekstu krize obrazovanja, primijetilo da u određivanju ciljeva visokog obrazovanja te načina rada i organizacije samog sveučilišta počinju prevladavati ekonomski pristupi.

Ulazak ekonomskih koncepata u područje visokog obrazovanja rezultirao je preuzimanjem *market-like* stilova upravljanja i rada sveučilišta, u kojima se odnos prema znanju svodi na načelo globalne tržišne konkurentnosti, što mnoga, ako ne i većinu sveučilišta stavlja u težak položaj. Iako je, općenito gledano, obrazovanje uspješno odgovorilo na mnoge izazove 21. stoljeća zadržavajući svoj fokus na dobrobiti pojedinca (*Slika 1*), neoliberalni je kapitalizam i s njim povezana *laissez-faire* politika koji zajedno teže liberalizirati, privatizirati i tržišno orijentirati sve tržišno relevantne javne usluge, najčvršće prodro upravo na sveučilište, postupno pretvarajući sveučilišno stečena znanja u atraktivnu tržišnu robu. Ekonomski i politički krugovi sve više podupiru masovnu proizvodnju stručnog znanja koje se može lako prodati na tržištu, što mijenja dosadašnji način rada sveučilišta. Sve izraženijom javnom potporom ekonomskih i političkih subjekata te sve izdašnijim financiranjem primijenjenih istraživanja, sveučilište dobiva novu pozicijsku moć u ekonomsko-političkom ustroju, napuštajući tako humanističke vrijednosti na kojima je utemeljeno i povijesno razvijano.



Slika 1. *Izazovi suvremenog doba i odgovori obrazovanja*

Neuspjeh u uspostavljanju ravnoteže između tržišnih zahtjeva i humanističkih vrijednosti na kojima se izvorno temelji, stoga ponajprije pogađa sveučilište, zbog čega se danas s pravom postavljaju pitanja koja je funkcija sveučilišta i u kojemu pravcu se ono treba razvijati.

Prema klasičnim idejama, osnovna funkcija sveučilišta je afirmiranje čovjeka kao slobodnomisleće osobe koja u procesu traganja za istinom razvija svoje individualne moći, sposobnosti i vrline kao uravnoteženu cjelinu. Na tom tragu, sveučilišni život trebao bi biti uzor društvu u cjelini i poticati izgradnju prosvjetiteljske građanske kulture (Dimić, 2013). Međutim, udaljavanjem od prosvjetiteljsko-humanističkih ideja, sveučilište biva razapeto između promicanja znanosti kojoj je prvenstveni cilj boljitak čovjeka i znanosti koja je prvenstveno okrenuta potrebama i interesima tržišta. U onome što se danas naziva akademskim kapitalizmom (Slaughter i Leslie, 1997; Slaughter i Rhoades, 2004 Slaughter i Leslie, 2001), odricanje od tradicije i klasičnih obrazovnih dobara postaje svakodnevna praksa, a odvajanje od onoga što je humano (što pogoduje čovjeku samom) čak i poželjno. Visoko obrazovanje se danas više ne oslanja na ideju sveučilišta koju su zagovarali neki od najvećih mislioca „zlatnog doba“ *Bildung*-a, poput Kanta, Fichtea, Humboldta i Newmana, već se podređuje izvanjskim, ponajprije tržišnim interesima i ciljevima. Prema Dimiću (2013), najveći problem visokog obrazovanja ogleda se u odsutnosti svake normativne ideje sveučilišta, pa tako i ideje čovjeka koju bi sveučilište trebalo promicati. Zato će Hentig (2008: 44) navesti da je obrazovanje „izgubilo svoju legitimnost i postalo svojevrsna utvara, svrsishodna tvrdnja, ideologija koja mora uzmaknuti pred znanošću koja donosi korist, razotkriva štete, štedi troškove i predskazuje rizik specijaliziranim strukovnim obrazovanjem i socijalno-psihološkim postupcima“. Analizirajući promjene u visokom obrazovanju u Hrvatskoj, Žunec (2010) upozorava da se sveučilište pretvorilo u pedagoški zavod koji ne njeguje vezu između nastave i znanstvenog rada, već inzistira na podređivanju tržištu kao jedinom mjerilu vrijednosti institucije i pojedinca. Kao posljedica toga, ističe da se kod studenata više ne potiče razvoj kritičkog mišljenja i izgradnja *habitusa*, već samo razvoj tržišno-kompetitivnih kompetencija.

Isključivo naglašavanje ekonomske vrijednosti visokog obrazovanja u tržišno-orijentiranom društvu znatno je utjecalo i na pozicioniranje fakulteta unutar tržišnog sustava prema kriteriju njihove performativnosti i korisnosti, što je osobito pogodilo društveno-humanističke fakultete. Fakulteti tehnoloških i informatičkih usmjerenja postaju sve prihvatljiviji jer se uspješno podređuju interesima tržišta, dok se fakulteti društveno-humanističkih usmjerenja marginaliziraju, ne samo zato što izravno ne pridonose tržištu nego

i zato što se vrlo često tim interesima otvoreno suprotstavljaju. Time se može reći da se ponovo aktualizira Kantova (1991) podjela na više i niže fakultete, o čemu je pisao u knjizi *Spor fakulteta*, pri čemu njegova podjela nije usporediva s današnjim rangiranjem fakulteta. Naime, prema Kantu, viši fakulteti su oni koji djeluju u interesu države, koji imaju najveći utjecaj na zajednicu i koji osiguravaju brzo stjecanje upotrebljivih znanja, a niži oni kojima je primarni cilj istina te koji su, sukladno tome, u funkciji nadzora i kontrole viših fakulteta. Međutim, funkcija nadzora i kontrole, koja pripada društveno-humanističkim fakultetima danas više nije ni aktualna ni relevantna jer se reproducira stav da je jedina prava vrijednost profit, a ne istina. Slijedom toga, može se izlučiti ključno pitanje: ako su obrazovanje i znanje izgubili humanistički aspekt, odnosno, ako više nisu sami sebi svrha i ne proizlaze iz određenja biti čovjeka, koja je onda svrha rada visokoobrazovne institucije te kakvo znanje i koji tip obrazovanog pojedinca u konačnici proizlazi iz takvog sustava? Drugim riječima, koja ideja-vodilja upravlja suvremenim sveučilištem i tko ju određuje - sveučilište samo ili izvansveučilišni čimbenici?

U pokušajima da se odgovori na ta pitanja potrebno je, prije svega, vratiti se ideji obrazovanja koju su zagovarali antički mislioci, kao procesa čovjekovog samo-spoznavanja i oslobađanja od bilo kakvih ograničenja koji priječe njegovu samo-realizaciju. Na temelju takvog shvaćanja obrazovanja mnogo će se kasnije, u tekstovima Immanuela Kanta, Johanna G. Fichtea, Wilhelma von Humboldta, Karla Jaspersa i drugih, iznjedriti ideja o sveučilištu kao prostoru u kojem se, putem znanstvenog dijaloga i odnosa s drugima formira cjeloviti čovjek, njegova ličnost i karakter u nesebičnoj potrazi za istinom. Ti su autori držali da sveučilište treba biti mjesto stvaranja neovisnog pojedinca koji učenjem kognitivno sazrijeva i sebe racionalno određuje, odnosno, koji putem specifičnog načina života ili „*bios theoretikos"*-a (Dimić, 2013) dolazi do znanstvene istine i spoznaje o samome sebi. Takva se ideja sveučilišta oslanjala na antički koncept oblikovanja čovjeka, a razrađena je najprije u Kantovom pojmu *Aufklärung*-a, zatim u Fichteovom *Wissenschaftslehre*-u, Schleiermacherovom znanstvenom duhu i Humboldtovom *Bildung*-u, a kasnije i u Newmanovom pojmu liberalnog obrazovanja i Jaspersovoj koncepciji znanja.

Stoga ovaj rad započinje razmatranjem povezanosti čovjeka i njegova bitka s obrazovanjem. Ispituje se i argumentira povezanost tih pojmova od antike i humanizma do danas, fokusirajući se na općeprihvaćene vrijednosti koje se pojavljuju u različitim određenjima obrazovanja. Potom se te vrijednosti promatraju u području visokog obrazovanja u sklopu ideja sveučilišta odabranih humanističkih mislioca. Te se ideje onda dovode u odnos sa suvremenim idejama sveučilišta, a potom i s idejom suvremenog čovjeka. Na kraju

teorijske rasprave govori se o ulozi visokog obrazovanja i sveučilišta u epohi neoliberalizma te, u svezi s tim, analizira sadržaj međunarodnih, europskih i hrvatskih formalno-pravnih i razvojno-strategijskih dokumenata o visokom obrazovanju. U empirijskom dijelu rada predstavlja se metodološki okvir i iznose najvažniji rezultati istraživanja o zadaćama suvremenog sveučilišta i sveučilišnoj nastavnoj praksi iz perspektive studenata. Zaključno se pokušava odgovoriti na polazno pitanje: što jest i u kojemu bi se pravcu trebalo razvijati suvremeno sveučilište – treba li ga što čvršće vezati za neoliberalni ekonomsko-politički koncept ili je humanističke ideale potrebno rekonstituirati na sveučilištu kako bi čovjeku pomogli da nadvlada krizu u kojoj se našao i ponovo sebe uspostavi kao cjelovitu ličnost?

1. POVIJESNO-FILOZOFSKA RAZMATARANJA OBRAZOVANJA

„Smisao obrazovanja je u tome da se odnjeguje cijeli čovjek,
da se stvori čovjek koji u sebi nosi sav ljudski svijet“ (Platon, 1968)

U razmatranju pojma obrazovanja potrebno je krenuti od filozofskih i pedagogijskih tekstova koji propitkuju i analiziraju taj pojam. Među tim tekstovima postoji ono što Pranjić (2009: 9) naziva „zlatnom niti“, odnosno „korijenskom duhovnom povezanošću koja se manifestira u zajedništvu istih ili sličnih duhovnih formi i ideala usprkos njihovim varijacijama, križanjima, potiskivanjima, odumiranjima i ponovnim rađanjima, stalno noseći na sebi obilježja svoga dalekog iskona“. Ta „zlatna nit“ odnosi se na razumijevanje pojma obrazovanja kao jedinoga puta kojim čovjek postaje čovjekom u punom smislu te riječi, odnosno na shvaćanje obrazovanja kao imperativa postajanja ljudskim bićem. Upravo ta „zlatna nit“ čini okosnicu ovog rada. U njemu se teži dokazati da smisao svakog obrazovnog nastojanja proizlazi (ili da bi, u konačnici, trebao proizlaziti) iz čovjeka i njegovih potreba, a ne iz određenih izvanjskih zahtjeva, kao što je, primjerice, tržište. Da bi se dokazala povezanost čovjeka i obrazovanja, nužno je prvo krenuti od čovjekove geneze i stvaranja vlastitog bitka putem obrazovanja, što će kasnije u tekstu poslužiti kao osnova za diskurs o ideji sveučilišta koja proizlazi iz same naravi čovjeka.

1.1. Razvoj čovjeka kao svrha obrazovanja

Rasprave o razvoju čovjeka u posljednjih nekoliko desetljeća dovele su do shvaćanja da se čovjek sastoji od niza manjkavosti koji se s evolucijskog stajališta promatraju kao primitivizmi. Odbacivanje instinkata potrebnih za egzistenciju i dobivena sloboda volje uvjetovala je čovjekovu „otvorenost za svijet“, odnosno nužnost volje za interpretiranjem i savladavanjem okoline radi samoodržanja, sukladno vlastitim opažanjima i opažanjima drugih. Drugim riječima, u cilju da nadomjesti svoje manjkavosti i osigura vlastiti opstanak u okolini koja mu nije naklonjena, čovjek počinje razmišljati o svijetu i samom sebi, otkrivati svoje obrambene mehanizme i smišljati različite strategije obrane svojega biološkog roda (*genusa*). Upravo se zbog toga ta „otvorenost“ u evolucijskom smislu ne promatra kao jedinstvena značajka koja odvaja čovjeka od životinja već, naprotiv, kao jedini mehanizam njegovog preživljavanja. Zato će Gehlen (2005: 14) reći da čovjek ne živi već *vodi* svoj život, i to „ne iz zabave, niti radi luksuza razmišljanja, nego zbog ozbiljne nužde“. Štoviše, da bi preživio,

čovjek je bio prisiljen sve svoje snage usmjeriti u obradu predmetnog svijeta i umjetnim putem stvoriti svijet po vlastitoj mjeri, čime je postupno razvijao mehanizme za djelovanje, odnosno (raz)um i inteligenciju.

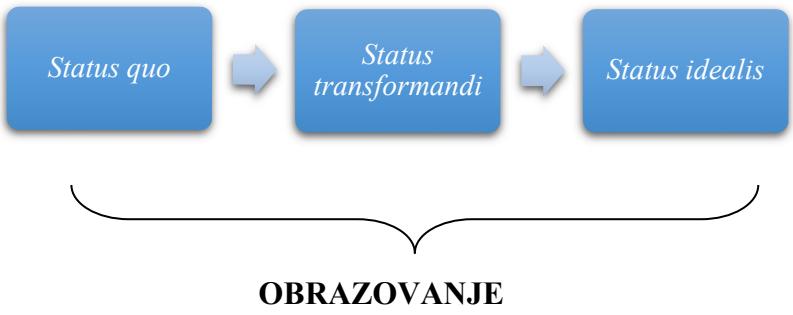
No razlika između čovjeka i životinja ne promatra se samo na razumskoj ili intelektualnoj razini, već i na bivstvenoj. Prema Scheleru (1996: 157), čovjek je jedino živo biće koje se može distancirati od samoga sebe, što znači da samog sebe posjeduje i da samome sebi može postati predmetom te navodi: „Samo čovjek - ukoliko je osoba - može se uzdići iznad sebe - kao živo biće - i iz jednog središta istodobno s onu stranu prostorno-vremenskog svijeta sve, pa i sama sebe, učiniti predmetom svoje spoznaje“. A ako može, on osjeća da to i mora, što posljedično vodi k tome da, uz brigu oko vlastite egzistencije, sebi zadaje zadatak da pozicionira samog sebe u svijetu koji je sam stvorio. Upravo zato Gehlen (2005) ističe da je čovjek biće sa zadaćom čija je egzistencija vlastita zanimacija i najveće postignuće. Agamben (2004) odlazi korak dalje pa navodi da čovjek nema drugih obaveza osim da sebe spozna kao čovjeka. Slično ističe i Marx (1989), koji navodi da čovjek samoga sebe promatra u svijetu koji je stvorio, a obradom predmetnog svijeta zapravo potvrđuje sebe kao svjesno generičko biće, odnosno biće koji se odnosi spram svoje biti.

U skladu s time, čak se i u novijim filozofskim tekstovima čovjeka promišlja kao svjesno i samosvjesno biće koje, predmetno se odnoseći prema svijetu, stvara svoj svijet (Silov, 2003) i to kao „vlastiti *zum*, tj. kao ostvarenje uma ili duha, pri čemu i sam tek u tom svijetu, i samo u njemu, biva moguć kao čovjek“ (Polić, 1997: 24). Prema tome, čovjek nije samo ono *što jest* (prirodna datost ili nasljeđe) već ono *što postaje* u stvaranju svojega bitka tijekom obrade predmetnog svijeta. Taj se proces u ovom smislu naziva slobodna praktična (intelektualna i/ili moralna) djelatnost ili praksa. Sukladno tome, čovjek se definira kao djelatno biće, biće prakse ili produktivno-stvaralačko biće koje utjelovljuje svoj bitak u djelovanju (Sutlić, 1967; Polić, 1997; Silov, 2003). Drugim riječima, čovjekov način bivanja jest praksa koja se definira kao „slobodna, univerzalna, stvaralačka i samostvaralačka djelatnost kojom čovjek stvara (čini, proizvodi) i mijenja (oblikuje) svoj povijesni svijet i sama sebe“ (Petrović, 1969: 14). U skladu s time Sutlić (1967: 13) navodi da „prije svake razlike između umjetnosti i umijeća, između *poiesis* i *tehne*, između manualnog i intelektualnog rada, između teorije i prakse (u užem smislu), između svijesti i predmeta zbiva se bit čovjeka (*praksis*), po kojoj sve ljudsko jest, no još više od toga, sve povijesno jest, a bitak nije stran, nego u djelu“.

Uzimajući navedeno u obzir, dolazi se do zaključka da čovjek po svojoj prirodi nije dovršen već se tek treba ostvariti neprestanim radom na sebi. Jasan je stoga Nietzscheov (2002) stav o čovjeku kao o još neutvrđenoj i nejasnoj životinji ili stavovi drugih mislioca o čovjeku kao nedovršenom i nedorečenom biću, odnosno neprilagođenom, nespecijaliziranom i manjkavom biću u nastajanju (Fromm, 1964; Gudjons, 1993; Plessner, 1994; Gehlen, 2005; Senković, 2007; Mušanović i Lukaš, 2011). Gehlen (1974: 8) tu nedovršenost slikovito dočarava sljedećim riječima: „Čovjek nije samo biće koje nužno, iz bilo kojih, no vrlo ljudskih razloga, zauzima stavove nego je također na izvjestan način „nedovršeno“, tj. biće stavljeno, pred sobom ili naspram drugih, pred zadatke koji su pukim opstojanjem dati, ali ne i riješeni“. Scheler (1996: 197) pak ističe da je čovjek biće „čiji je sam način bitka još otvorena odluka o tome što hoće biti i postati“. Istog stava je i Komar (2017: 57), koji, oslanjajući se na Herbarta, dodaje da je čovjek ono između svojeg „jest” i „mogu biti”. Time što je biće u nastojanju, navodi Kangrga (1989: 24), čovjek ima povijest, ili točnije: „on jest to povijesno događanje kao proces izlaženja iz nedostatka i njegova prevladavanja, a to postajanje jest postajanje njega i njegova svijeta u jednom jedinom, jedinstvenu i neponovljivu činu“. Upravo zato će Plessner (2004) čovjeka nazvati bićem na granici, odnosno bićem koje zbog svojih ograničenja tijelom ostaje životinja (tj. „centrično“ pozicionirano), ali koje se, zbog razvijene svijesti o sebi, ipak može izdići iznad tih granica i postaviti nasuprot okolini (tj. biti „ekscentrično“ pozicioniran). Tako navodi sljedeće: „Ako je život životinje centričan, onda je život čovjeka, bez mogućnosti da tu centriranost probije, ujedno izvan nje, ekscentričan. Ekscentričnost je za čovjeka karakteristična forma njegove frontalne postavljenosti nasuprot okružju“ (Plessner, 2004: 266).

Budući da nije dovršen, čovjek ima potrebu usmjeriti se na budućnost, odnosno na ono što treba postići. Stoga, da bi izbjegao povratak u stanje animalnosti i usmjerio svoje djelovanje prema onome što je dobro za njega, on stvara sliku, odnosno ideju samog sebe kojom se povodi i koja mu služi kao putokaz i mjerilo vlastitog ostvarenja. Za Plessnera (2004) je stvaranje slike ili ideje o tome što čovjek može biti ključ prevladavanja centrične pozicioniranosti koja je svojstvena životinjama. Upravo je to ona zamišljena idealna slika čovjeka koja, prema Bazali (1997: 102), podiže čovjeka iz stanja skučenosti i „pokreće latentne sile i izvodi ih na slobodu razvijanja“. Prema Silovu (2003), to je ono najpoželjnije stanje u razvoju čovjeka, ideal ili *status idealis* koji nastaje od statusa datosti (*status quo*), odnosno od početne čovjekove biološke pozicije. Taj proces mijenjanja čovjeka *(status transformandi)* od jednog do drugog statusa, odnosno prijelaz iz „nižeg oblika postojanja u

humanije oblike ljudske egzistencije“ (Silov, 2003: 20) oblikovat će se u pojmu odgoja i obrazovanja[1] (*Slika 2*) na temelju antičkih tekstova o čovjeku i potrebi njegovog oblikovanja, a kasnije će se utemeljiti u njemačkom *Bildung*-u, kao procesu kojim se pojedinca dovodi do ozbiljenja njegove idealne slike (njem. „Bild“ – slika) (Giesecke, 1993)[2].



Slika 2. *Proces mijenjanja čovjeka od statusa quo-a do statusa idealis-a*

Pri tome se ta idealna slika odnosi na najviše općeljudske vrijednosti kojima čovjek treba težiti. Zato će Vukasović (1999: 139) reći da je obrazovanje proces izgrađivanja i očovječenja čovjeka, to jest proces „obogaćivanja svim onim značajkama i odlikama koje čovjeka čine Čovjekom, ljudskim bićem dostojnim svoga imena, Čovjekom što simbolizira ljudsko dostojanstvo i najvišu ovozemaljsku vrijednost“. U tom smislu treba razumjeti Kantov (1991) i Gudjonsov (1993) stav da čovjek samo odgojem i obrazovanjem može postati čovjekom. Istog stava je i Marinković (1981: 25) koji navodi da je obrazovanje „oblik kojim čovjek sebe kao čovjeka potvrđuje. Ono je čovjekova egzistencijalna odredba“ te „ako ono nije oblik postojanja čovjeka kao čovjeka, obrazovanje gubi svoj smisao. Omalovažavanje te činjenice znači omalovažavanje potrebe da potvrdi sebe kao čovjeka“.

[1] U radu se odgoj i obrazovanje ne shvaćaju kao odvojeni pojmovi, što će se kasnije argumentirati u tekstu.
[2] Prema tumačenju Komara (2008), i Bildung i obrazovanje imaju iste korijene (grčki “eidos” i “idea” (gled, vid) i latinski “eidos”, koji označava formu (lik, oblik). Lenzen (2002) pak navodi da se pojam obrazovanja može promatrati iz dviju europskih tradicija: grčko-helenističke i kršćanske. Prva se ogleda u riječi „plattein“ (slika) koji je koristio Platon u smislu oblikovanja kao izraza mogućnosti da se duša oblikuje na isti način kao tijelo, a druga tradicija u tome da Bog stvara čovjeka na „svoju sliku“. Interesantno je da ni u jednom rječniku hrvatskog jezika ne postoji objašnjenje korijena riječi „obrazovanje“. Tek se u ponekim tekstovima spominje da obrazovati znači dati ili formirati oblik (obraz), fizionomiju, oblik nečega, odnosno izravnati neravnosti (Silov, 2003).

Tako postavljeno, obrazovanje nema druge svrhe osim oblikovanja onoga koji se obrazuje i to tako da ga oslobađa okova njegove unutrašnjosti i vanjskih utjecaja u cilju da dođe do svoje idealne slike i spozna tko on zapravo jest. Upravo zato Nietzsche (1991) ističe da se obrazovanjem čovjek oslobađa od lažnog sebstva, a Heidegger (2007) drži da obrazovanje vodi pojedinca do vlastitog bića i upoznaje ga s njim. S time se slaže i Mikecin (2010: 65) koji navodi da je čovjek „po svojoj biti obrazovljivo biće koje se u svojoj prirođenosti zatječe u neobrazovanosti, a obrazuje se da bi došlo k samome sebi".

Iz toga slijedi neraskidiva povezanost čovjeka i obrazovanja: razvoj čovjek je temeljni kriterij obrazovanja, a obrazovanje sredstvo kojim čovjek sebe potvrđuje. Na to ukazuje i velik broj definicija obrazovanja koje je sažeo Mijatović (1999: 30), a u kojima se navodi da je obrazovanje „uređeni nagon čovjeka za razvitkom", „osposobljavanje za razborito samoodređenje", „razvoj subjekta u mediju objektivizacije dosadašnjeg kulturnog iskustva" kao „put pojedinca prema spoznaji samog sebe", „postupak višestrukih slučajnih i namjernih utjecaja u procesu samoodređenja pojedinca", „ostvarivanje osobne, socijalne i produktivne kompetencije", „društveno osmišljena, organizirana i sadržajno ograničena aktivnost koja pomaže pojedincu u procesu svjesnog samoodređenja", „svjesna aktivnost koja pomaže pojedincu u njegovoj civilizacijskoj, socijalnoj i kulturnoj inicijaciji", „manje-više svjesno shvaćanje vlastitog samoodređenja", „složen, rizičan i neizvjestan put pojedinca do svojeg socijalnog ozbiljenja" itd.".

Misao o razvoju čovjeka putem obrazovanja javila se još u antici u ideji čovjeka kao harmonijske i slobodne ličnosti, a kasnije će se mijenjati ovisno o dominantnim filozofskim, religijskim i drugim shvaćanjima čovjeka i njegove uloge u društvu u pojedinim razdobljima ljudske povijesti. Tako se prema Hentigu (2008: 21), ideje (ili slike) čovjeka tijekom povijesti mogu pratiti od „*homo sapiensa* do *homo ludensa*, *fabera*, *creatora* ili *sociologicusa*, od *kalokagathosa* do poniznog, služećeg čovjekoljubivog kršćanina, od vječno mladog, patnji lišenog, spolno aktivnog pustolova s mnoštvom slobodnog vremena do prosvijetljenog mudraca, od sunarodnjaka do socijalističke ličnosti, od čovjeka stroja do nadčovjeka („čovjek je nešto što treba prevladati"), od bića koje je po prirodi dobro do bića koje je iz osnove zlo".

Promjene u promišljanju ideje čovjeka uzrokovala je različitost razumijevanja samog pojma, stoga je nužno ukratko se osvrnuti na koncept obrazovanja kroz povijest, počevši od antičkih promišljanja o čovjeku i potrebi njegovog obrazovanja, preko poimanja obrazovanja u razdoblju humanizma do suvremenih diskursa o obrazovanju, odgoju i izobrazbi, kako bi se, na temelju tih saznanja, mogla konkretizirati i ideja sveučilišta u odnosu na te promjene.

1.2. Određenje koncepta obrazovanja u antici i humanizmu

Koncept obrazovanja u antici temeljio se na viziji ravnomjernog razvika svih čovjekovih duhovnih, intelektualnih, tjelesnih i emocionalnih sposobnosti u cilju dosezanja najvišeg *Dobra* (Platon) ili sreće (Aristotel). Za Platona je *Dobro* najviše načelo prema kojem je usmjereno sve ljudsko htjenje i djelovanje, a koji kao izvor sveg znanja i istine jamči čovjeku da bude ono što jest (Platon, prema Posavec, 1972; Bošnjak, 1997). Usmjerenost na *Dobro* je jedini način postizanja slobode i određivanja vlastite biti. Međutim, da bi se čovjek mogao usmjeriti prema *Dobru*, on ga mora spoznati, odnosno podignuti na razinu gdje više neće biti „neprozirno i nepregledno" (McPherran, 2010: 539). Jer, iako već postoji razumijevanje onoga što je *Dobro*, ono ipak mora biti privedeno k spoznaji, jer, prema Platonu, *Dobro* je nešto što je najpoznatije, ali još nije u cijelosti spoznato. Drugim riječima, najviše *Dobro* - istinsko znanje, nije vidljivo u svakodnevnim procesima ili inerakcijama, već se odražava u onim čistim i savršenim obrascima po kojima se formira sve ostalo znanje, a koje naziva Idejama. Do tih se ideja može doći samo vježbanjem razuma. A u procesu spoznavanja (putem vježbanja razuma) čovjek se oslobađa primitivnih želja, transformira i samoodređuje[3]. Upravo zato Phillips, proučavajući Platona, navodi da proces spoznavanja obuhvaća onaj racionalni element koji zajedno s duhovnim preobražava čovjeka i vraća ga u istinsko jastvo (Phillips, 2014). S time se slaže i McPherran (2010), koji spoznavanje promatra kao proces formiranja i prosvjetljenje jastva, ali ne kao vlastitu sebičnost u spoznaji, već kao vlastitu realizaciju onog što je dobro u procesu te spoznaje.

Međutim, za Platona spoznavanje, kao najviša misaona djelatnost i čin stjecanja znanja, ne predstavlja samo propitivanje drugih, već uvijek i samog sebe. Ovdje je upravo Sokratova poznata misao „Spoznaj samog sebe" od ključne važnosti. A da bi spoznao sebe i postao slobodan, čovjek mora biti spreman udaljiti se od one prvobitne zamisli o sebi i osloboditi se od unaprijed zadanih obrazaca da bi svoje djelovanje mogao usmjeriti ka *Dobru*. Tek oslobađanjem od izvanjskih predodžbi može započeti proces formiranja, oblikovanja i usmjeravanja svojega bitka te postati istinski slobodan. Oslanjajući se na Platona, Aristotel je isticao da se *Dobro* temelji na vrlinama (*Aretai*) koje se postižu tako da se čovjekova volja

[3] Prema *Pedagoškoj Enciklopediji* (1989: 526), samoodređenje se definira kao pojam koji označuje „mogućnost, sposobnost ili pravo subjekta da samostalno i slobodno, neovisno od vanjskog uzroka, odredi sadržaj, način, smisao i cilj svoje opstojnosti, odnosno da se, slobodnom i vlastitom odgovornošću donesenom odlukom odredi glede načina svoje egzistencije (...) Teorije samoodređenja polaze od postavke da je čovjek izvor i uzrok vlastitih djelatnosti kojima, u vidu intelektualne i moralne (Kant, Fichte, Hegel) ili zbiljske stvaralačke djelatnosti (Marx), samoinicijativno i autonomno, prema načelu slobode, izgrađuje odnos spram samoga sebe i svijeta u kojemu živi".

usmjeri ka principu prave mjere ili „zlatne sredine“ između etičkih i dijanoetičkih vrlina (vrlina volje i uma). Djelovanjem koje je u skladu s vrlinom postiže se sreća ili blaženstvo (*Eudaimonia*), koje ne leži ni u zadovoljstvu ni u materijalnom posjedovanju, već, slijedom Platona, u ostvarivanju slobode čovjeka.

Ostvarivanje slobode čovjeka putem spoznavanja (obrazovanja) bit će središnja raspravna točka mnogih mislioca, koji će pojam slobode vidjeti kao temeljnu vrijednost, nadpojam i cilj obrazovanja (Nietzsche, 1977; Marinković, 1981; Polić, 1993; Scheler 1996; Čehok, 1997; Burger, 2001; Silov 2003). Sloboda kao najviša vrijednost u filozofijskom smislu predstavlja „bit čovjeka koji nije, poput životinje, determiniran prirodnom nužnošću, već sam oblikuje svoj opstanak te slobodnom praktičnom djelatnošću izgrađuje samoga sebe i svoj svijet“ (*Sociološki leksikon*, 1982: 539). Brkić (2006: 49) navodi da je: „odgajanikova sloboda ono što čini bit svakog odgojnog procesa, jer u odgoju se odgajanik vodi k tome da osvijesti svoju slobodu, i u tom smislu odgoje se može razumjeti kao jedno vođenje k slobodi. U procesu odgajanja polazi se od onoga što čovjek već jest (uključujući i njegovu potenciju a nešto bude) i ide k tome što on kao umno biće treba biti. Odgoj odgajanika trebao bi biti put oblikovanje odgajanikove slobode: sloboda je ta koja sebe hoće kao odgojeno ljudsko biće“.

Ideja o čovjeku kao slobodnom biću je slijedom religijske dominacije u srednjem vijeku pretvorena u ideju čovjeka kao patnika kojeg treba kažnjavati zbog grijeha. Pod utjecajem ideje da je spasenje duše putem vjere jedini cilj života (Žlebnik, 1955) obrazovanje dobiva religijski karakter pa se, sukladno tome, uvodi proučavanje religioznih tekstova, a zanemaruju tekstovi iz grčkog i rimskog doba. Osim toga, čovjek je bio određen svojom djelatnošću, pa se sukladno tome, cilj obrazovanja očitovao i u onom praktičnom (zapošljavanje, status u društvu). Povratak k ideji o čovjeku kao slobodnom biću rekonstituirat će se u razdoblju humanizma, kada će se čovjek još jednom afirmirati kao najviša vrijednost i mjerilo svih stvari. Stoga će i humanističko obrazovanje prioretizirati vrijednosti koje oslikavaju takvu sliku čovjeka: slobodu misli, autonomiju, refleksivno mišljenje, plemeniti karakter, neovisnost, dobronamjernost, društvenu odgovornost i brigu za čovječanstvo. Moderni će humanistički diskursi (liberalni, egzistencijalistički, progresivni, kritički i radikalni) tom popisu dodati i osobnu autonomiju, samoaktualizaciju, kreativnost, empatičnost, poštivanje ljudskih prava i odgovornost prema okolišu (Veugelers, 2011). U suprotnosti s obrazovanjem u srednjem vijeku, humanističko obrazovanje je bilo usmjereno prema (idealistički) shvaćenom pojmu čovjeka kao razumskog bića slobodne volje i moralnih odlika, čija spoznaja proizlazi iz njega samoga i vrijedi samo za njega, a koji ima sposobnost ostvariti i usavršiti sve svoje mogućnosti (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001; Vujčić, 2013).

Približavanje tom idealu za Kanta, Fichtea, Schleiermachera, Humboldta, Newmana i druge mislioce bilo je moguće samo na sveučilištu, kao jedinom mjestu emancipacije pojedinca. Iz njihovih će se ideja razviti europska tradicija sveučilišnog obrazovanja, čiji će sadržaji biti osnova djelovanja gotovo svih suvremenih sveučilišta, sve do pojave novih ideja o obrazovanju i sveučilištu u postmodernom dobu.

1.3. Zaključak: Antičko-humanistički koncepti u suvremenoj pedagogiji

Iako je u postmodernim diskursima pojam obrazovanja dobio status akademskog klišeja i postao samorazumljiva fraza suvremenog doba čija se važnost očituje u napretku i razvoju određene zemlje, filozofijsko-pedagogijski diskursi i dalje ostaju pri poimanju obrazovanja kao djelatnosti koja dovodi do unutarnjeg preoblikovanja čovjeka i čija je svrha samoodređenje čovjeka kao slobodnog i razumskog bića. Primjerice, u *Filozofijskom rječniku* (1965: 284) obrazovanje se definira kao „preobražavanje ljudskog individuuma u pravcu razvijanja njegovih psihofizičkih snaga i usvajanja iskustvenih sadržaja u neprekidnom kontaktu s prirodnom, društvenom i kulturnom stvarnošću“. Kasnije se u *Enciklopediji Leksikografskog zavoda* (1968), a potom i u *Pedagoškoj enciklopediji* (1989) obrazovanje definira kao *pedagoški* proces formiranja ličnosti, koji obuhvaća usvajanje određenog sustava znanja i formiranje praktičnih umijeća i navika kao pretpostavke razvitka spoznajnih snaga i sposobnosti. Tada se prvi put ističe i da obrazovanje istovremeno označava i rezultat tog procesa, tj. osobinu ličnosti (obrazovanost, naobrazba, izobraženost).

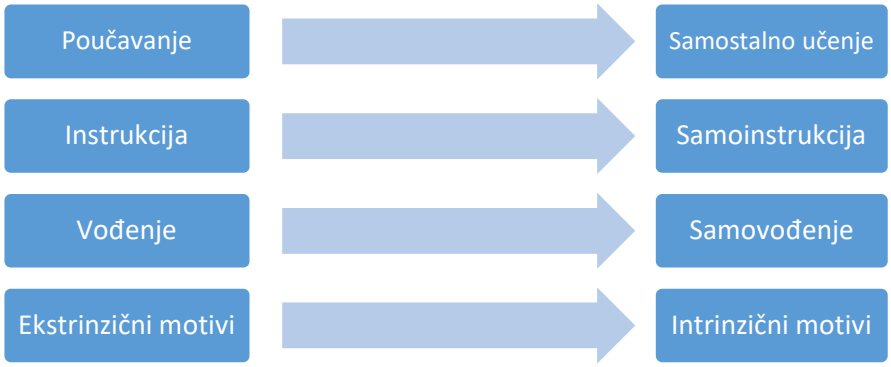
Ovdje je potrebno ukratko se osvrnuti na pojam ličnosti. U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* (1963) i *Pedagoškoj enciklopediji* (1989) ličnost se definira kao dinamička struktura svih sposobnosti, vještina, sklonosti, navika i znanja nekog pojedinca, kao integrirana organizacija svih karakteristika čovjeka ili pak, kao kompleksna, integrirana i relativno dosljedna cjelina svojstava. Vuk-Pavlović (1932: 7) je definira kao „zrelo, oformljeno, potpuno, humano, etički i vrijednosno valjano ljudsko lice, nosilac snažnih i uspješnih impulsa i energija za prenošenje i rasuđivanje visokih i najviših vrednota života“, a Pastuović (2011) kao sustav kognitivnih i nekognitivnih (moralnih) osobina. U ličnosti čovjeka očituje se osobitost i vlastitost pojedinca, a uključuje pozitivna svojstva ljudske osobnosti poput odgovornosti pojedinca prema sebi i drugima, odgovornosti prema materijalnim i duhovnim vrednotama, poštivanju ljudskog dostojanstva, suradnji i toleranciji, pozitivnom odnosu prema samom sebi, itd. Kasnije će se u većini hrvatskih pedagogijskih

tekstova svestrano razvijena ličnost ili slobodna stvaralačka ličnost koja teži ostvarenju svih svojih ljudskih mogućnosti isticati kao cilj odgoja i obrazovanja (Pataki, 1964; Pavletić, 1968; Leko, 1969; Šimleša, 1978; Malić i Mužić, 1981; Marinković, 1981; Jelavić, 1998; Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić 2001; Vukasović, 2001; Silov, 2003). U skladu s time, Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001: 363) daju sveobuhvatnu definiciju obrazovanja koja uključuje ne samo stjecanje intelektualnih vještina, već razvoj ličnosti u cjelini: „Obrazovanje je pedagoški i didaktički osmišljeno, više ili manje sustavno organizirano poučavanje i učenje kojim pojedinac stječe opća i posebna znanja o svijetu oko sebe, razvija intelektualna, socijalna i praktična umijeća i navike te jača svoje sposobnosti, oblikujući tako pogled na svijet i gradeći temelje za permanentno povezivanje znanja, vještina i sposobnosti u složen sklop kompetencija potrebnih za uspješno sudjelovanje u društvenom, gospodarskom, kulturnom i političkom životu zajednice kojoj pripada. Obrazovanje nije samo osmišljen pedagoški proces, nego i rezultat tog procesa, budući da se kod pojedinca koji stječe znanja i razvija svoje sposobnosti manifestira kao osobina ličnosti (obrazovanost, izobraženost)“.

Iako se ponekad pojam obrazovanja odvaja od pojma odgoja, u hrvatskome pedagogijskom opusu većina autora dijeli mišljenje da su to isprepleteni procesi koje nije moguće promatrati kao zasebne cjeline (Pataki, 1964; Mijatović, 2000; Vukasović, 2010; i dr.). I odgoj i obrazovanje imaju, prema njima, svoje uže i šire značenje. U užem smislu, obrazovanje obuhvaća onaj dio odgoja koji obuhvaća usvajanje znanja, umijeća i navika, dakle kognitivno ili spoznajno područje. S druge strane, odgoj u užem smislu obuhvaća izgrađivanje pozitivnih ljudskih kvaliteta u funkciji formiranja ličnosti i karaktera, dakle konativno ili voljno područje (Leko, 1969; Malić i Mužić, 1981). Oba pojma dio su odgoja u širem smislu, pri čemu se obrazovanje razumijeva kao racionalna osnova odgoja (Vukasović, 1999) koja, prema Patakiju (1964: 19,20) „izdiže stupanj odgoja, produbljuje ga i unapređuje“, a odgoj kao vrijednosna orijentacija obrazovanja. U skladu s time Pataki (1964: 20) navodi: „Pravi odgoj uvjetovan je, dakle, u bitnom pogledu obrazovanjem, a samo obrazovanje, ako je istinsko, ima prvorazredno odgojno značenje“. Stoga proces obrazovanja mora biti prožet odgojnim procesom, a obrazovna dobra odgojnim vrijednostima, jer, „obrazovanje kao puka suma znanja, bez prožimanja odgojnim vrijednostima ne oplemenjuje čovjeka i ne služi stvarnom izgrađivanju njegove ličnosti“ (*Pedagoška enciklopedija,* 1989: 126). U skladu s navedenim, za potrebe ovog rada, odgoj i obrazovanje neće se promatrati kao odvojeni procesi. To znači da će se u tekstu, kada se govori o obrazovanju, uvijek imati na umu i odgoj, i obratno.

Bez obzira na različitost stajališta o pojmovima odgoja i obrazovanja, većina autora je suglasna s tim se pojam obrazovanja ne smije izjednačavati s pojmom izobrazbe ili naobrazbe (Vuk-Pavlović, 1932; Giesecke, 1993; Lenzen, 2002; Pastuović, 2011), što je vidljivo u pragmatičnom pristupu obrazovanju. Prema navednim autorima, razvoj ličnosti se ostvaruje samo pomoću onog obrazovanja koje nema neposrednu praktičnu primjenu. Sadržaji koji pak osposobljavaju osobu za neku konkretnu, praktičnu djelatnost pripadaju izobrazbi koju Mijatović (1999: 49) određuje kao „sve stručno-teorijske i praktične razine stjecanja znanja od srednje škole do fakulteta, mnogobrojne oblike manualnog i intelektualnog osposobljavanja i usavršavanja na svim razinama školskih sustava ili u stručnim i profesionalnim poslovima koji se ostvaruju u okviru izobrazbe za potrebe tržišta rada, zaključno s mnogobrojnim oblicima dokvalifikacija, prekvalifikacija i specijalizacijama koje proizlaze iz brzih i temeljitih promjena u području sredstava rada i njihovih načela funkcioniranja“. Vuk-Pavlović (1997: 126) naglašava da izobrazba čini čovjeka prikladnim članom određenoga društvenog kruga, ali da se zaustavlja „na tlu pragmatične svršenosti; ne prodire u dubinu sloja socijalnih svrha u koju čovjek treba da uroni, hoće li da u primjerenoj punoći potvrdi duhovno svoje bivstvo“. Istog mišljenja je i Scheler (1996: 82), koji ističe da obrazovanje „nije izobrazba „za nešto“ „za“ poziv, struku, učinak svake vrste, niti je uopće obrazovanje radi takve izobrazbe“. S time se slaže i Komar (2008: 108), koji navodi da „čovjek nije obrazovan kada nauči nešto “rabiti”, “efikasno djelovati”, biti “funkcionalnim”, “utilitarnim”, tj. ne kada ga učini izvana “uspješnim” u životu i društvu“, već „samo onda kada određeni sadržaj oblikuje čovjeka“.

Obrazovanje koje nema vanjske svrhe, prema Patakiju (1964), Šimleši (1978) i Vukasoviću (2001) uvijek obuhvaća i samoobrazovanje (*self-education, autoinstruction, Selbstbildung)*. U *Pedagoškoj enciklopediji* (1989) samoobrazovanje se definira kao plansko i sistematski organizirano učenje koje obavlja pojedinac radi stjecanja ili usavršavanja znanja, vještina i sposobnosti, pri čemu ciljeve i sadržaje takvog učenja vrši pojedinac samostalno i samostalno kontrolira proces. Ostvarenje samoobrazovanja ogleda se u svojevrsnim dijalektičkim transformacijama (*Slika 3*), za koje je potrebno savladati: a) tehnike samostalnog rada: izbor aktualnog problema, izbor adekvatnih izvora za samostalno proučavanje, teorijsko osvjetljivanje problema radi izoštravanja njegove unutarnje suprotnosti; b) tehnike intelektualnog rada: projektiranje rješavanja i anticipiranje rješenja i c) stvaralačke tehnike: kreiranje uspješnog rješenja, materijalizacija rješenja i njeno vrednovanje.



Slika 3. *Dijalektička transformacija pojedinca prema Pedagoškoj enciklopediji (1989)*

Međutim, Komar (2008a; 2017) napominje da još uvijek ne postoji jednoznačan odgovor na pitanje što je i koja je svrha obrazovanja ni što je, u konačnici, čovjek kao obrazovljivo biće. Ipak, daljnji diskurs o samom pojmu obrazovanja nadilazi temu rada, stoga će se za potrebe rada kao osnovna definicija koristiti ona koju predlaže Hentig (2008: 30): „Obrazovanje je poticanje svih snaga čovjeka kako bi se one preko prisvajanja svijeta u uzajamnom preplitanju i ograničavanju harmonično-ravnomjerno razvile i dovele do samoodređujuće individualnosti ili osobnosti koja u svojoj idealnosti i jedinstvenosti obogaćuje čovječanstvo“. Ono što je bitno u navedenoj definiciji dobro je primjetio Hentig (2008: 31), koji upozorava na značajnost svake pojedine riječi u toj definiciji: „Radi se o poticanju (ne o zahvatu, mehaničkom prenošenju, čak prisili); sve (ne samo duševne) snage trebaju se razvijati (one su dakle već tu, ne „prave“ se niti usađuju) što se zbiva prisvajanjem svijeta (dakle usvajanjem stranog u aktivnom procesu) - u uzajamnom preplitanju i ograničavanju (to znači prvo: ni svijet ne ostaje pritom neizmijenjen, drugo: razvitak nije puko bujanje, ono iziskuje disciplinu); obilježja su harmonija i ravnomjernost (obrazovanje ublažava konflikte između naših osjetilnih i naših ćudorednih, između naših intelektualnih i naših spiritualnih zahtjeva, ono ne potiče jednostranu genijalnost); cilj je samoodređujuća individualnost - ali ne sama zbog sebe, već jer kao takva obogaćuje cjelokupno čovječanstvo“.

Zaključno, ako se sažmu sve teze o obrazovanju navedene u tekstu ispred, iz njih proizlazi sljedeće:

- Obrazovanje polazi od čovjeka, njegove datosti i ide prema onome što čovjek može i treba biti (stvara cilj, ideju čovjeka i cjelokupnog čovječanstva).
- Obrazovanje obuhvaća čovjeka u cijelosti i zahtijeva njegovu punu transformaciju (utječe na cjelokupnu ličnost čovjeka, mijenja ponašanje i način života).
- Obrazovanjem čovjek postaje slobodan (oslobađa se izvanjskih autoriteta i utjecaja, navika i vjerovanja, normi i ponašanja koji sputavaju njegovu slobodu i neovisnost).
- Obrazovanje ne suprotstavlja individualno i društveno, pojedinačno i zajedničko, već ujedinjuje čovjeka i svijet.

Upravo iz tog razloga nije moguće promišljati obrazovanje bez promišljanja sâmog čovjeka i njegovog razvoja putem obrazovanja. Razvoj čovjeka jest svrha odgoja i obrazovanja, a odgoj i obrazovanje neodvojivi dio potvrđivanja čovjekove biti, što će biti posebno izraženo u tekstovima humanističkih mislioca o visokom obrazovanju i sveučilištu, poput Kanta, Fichtea, Shleiermachera, Humboldta, Newmana i Jaspersa.

2. VISOKO OBRAZOVANJE I RAZVOJ HUMANISTIČKE IDEJE SVEUČILIŠTA

Sapere aude!- Usudi se služiti vlastitim razumom!

Najznačajniju ulogu u stvaranju humanističke ideje sveučilišta imali su Immanuel Kant, J. G. Fichte, Friedrich Schleiermacher i Wilhelm von Humboldt (uz J. von Schellinga), a u prošlom stoljeću još i John Henry Newman i Karl Jaspers. Za njih je sveučilište predstavljalo mjesto rođenja neovisnog pojedinca koji obrazovanjem kognitivno sazrijeva i sebe racionalno određuje, odnosno, koji putem specifičnog načina života dolazi do znanstvene istine i spoznaje o samom sebi. Svoju ideju sveučilišta temeljili su na samoj naravi čovjeka, odnosno na njegovoj urođenoj želji da sebe dovede do stanja savršenstva, to jest, do potpune suglasnosti sa samim sobom (Dimić, 2013). Ta se ideja temeljila na klasičnim idejama sveučilišta, po uzoru na Platonovu Akademiju i Aristotelovu filozofsku školu Likej. Kao preteče onoga što se danas naziva sveučilištem, Akademija i Likej su bili prostori slobodnog prakticiranja znanosti u kojima je pojedinac bio oslobođen volje drugih, a vođen je jedino svojom voljom i idejom o samom sebi. U tom prostoru pojedinac je, prema Dimiću (2013: 106), kao *aphetoi* bio „pušten na pučinu, prepušten sam sebi“ da bi mogao izgraditi svoj vlastiti *methodos*, odnosno pronaći vlastiti put u znanje i izgraditi sebe kao osobu. Nastojeći da se ponovo skrene pozornost prema čovjeku, njegovim željama i potrebama, mislioci tzv. „zlatnog doba“ *Bildung*-a razvijali su ideju čovjeka kao bića neograničenog u svojim sposobnostima, a obrazovanje na sveučilištu trebalo je služiti kao instrument razvijanja tih sposobnosti.

Ideja sveučilišta doživjela je svoj procvat u periodu koji Scott (2006) naziva fazom nacionalizacije. U tom je periodu upravljanje sveučilištem postalo nacionalna odgovornost (Neave 2001; Pritchard, 1990) pri čemu ni crkva ni izvandržavni autoriteti nisu imali odlučujući utjecaj na upravljanje i vođenje sveučilištem. Sveučilište je postalo mjesto koje definira i odražava nacionalni identitet i kulturu te, kako ističe Neave (2000: 12), „glavni izvor znanja i spremište povijesne, kulturne i političke povijesti nacije, čije je očuvanje i širenje bila najvažniji zadatak“. Uz očuvanje nacionalne kulture, sveučilište je istodobno imalo zadatak razvijati i znanost koja oblikuje kulturu, a koja je trebala biti vođena slobodnim znanstvenicima. To je omogućilo razvoj novih ideja i zamisli o ulozi i svrsi sveučilišta u društvu, pri čemu se, od mnoštva različitih ideja, oformila jedna zajednička, prema kojoj je cilj sveučilišta trebao biti razvoj liberalnog pojedinca koji ima sposobnost kritičkog

razmišljanja i promišljanja o sebi i svojim postupcima u odnosu na okolinu. Ideja sveučilišta za njih je bila uvjet ozbiljenja institucije, a osnovni elementi te ideje mogu se sažeti u nekoliko pojmova: autonomija (emancipacija od izvanjskih interesa i utjecaja, odnosno sloboda poučavanja, učenja i znanosti), univerzalizam (afirmiranje jedinstva i zajedništva) i meliorizam (poboljšanje svijeta ljudskim djelovanjem).

2.1. Razvoj humanističke ideje sveučilišta od Kanta do Jaspersa

Iako je utemeljenje Sveučilišta u Berlinu bio glavni poticaj za razvoj humanističke ideje sveučilišta, razmišljanja Kanta, Fichtea, Schleiermachera, Humboldta i drugih mislioca o svrsi i ulozi visokog obrazovanja i sveučilišta imala su snažan učinak ne samo na visokoobrazovni sustav u Njemačkoj, već i na sustave u drugim zemljama. Razvoj te ideje započeo je kod idealista, i to ponajprije u Kantovim razmišljanjima o autonomiji i prosvjećenosti čovjeka i u Ficheovom subjektivizmu, da bi se kasnije konfigurirala kod humanista, prvenstveno u Humboldtovom *Bildung*-u, potom u Newmanovom liberalnom obrazovanju, a naposljetku i u Jaspersovom razmišljanju o samoj prirodi čovjeka. Njihova razmišljanja o svrsi i ulozi sveučilišta i danas su aktualna, što će potvrditi i velik broj tekstova o humanističkom obrazovanju i ideji sveučilišta, a čiji se sadržaji mogu pronaći i u nekim suvremenim pogledima na visoko obrazovanje.

2.1.1. Kant, autonomija i Aufklärung

Među prvim filozofima koji su utjecali na oblikovanje europske humanističke ideje sveučilišta bio je Immanuel Kant, u čijoj je filozofiji pojam autonomije zauzeo središnje mjesto. Nasuprot uvriježenom mišljenju da je autonomija noviji pojam, potrebno je istaknuti da se taj pojam koristio već u antičkom dobu, gdje je označavao neovisnost o tuđoj vladavini i unutarnje samoodređenje države kao političke zajednice (Pažanin, 1991). U 17. stoljeću Kant daje filozofsko značenje ovom pojmu tako što ga definira kao slobodnu volju čovjeka očišćenu od tuđih određenja i utjecaja, odnosno kao samo-zakonsku aktivnost (eng. *self-legislative activity*) i vrhovni princip ljudske volje (Kant, prema Johnston, 2007; Roth i Formosa, 2018). Prema njemu, autonomija označava sposobnost čovjeka da bude vođen samo onim zakonima koji sam sebi stvara i određuje, vođen vlastitim moralnim načelima za koje on

smatra da su općevaljani. Tako se nadilazi ideja autonomije kao oslobođenosti od utjecaja koji nastaju izvan njega samog.

Slijedom toga, za Kanta autonomija nema svrhu u postizanju maksimalne sreće pojedinca već u ostvarivanju moralne slobode za umno i racionalno djelovanje. Kao umno biće, čovjek je vezan uz moralni zakon i tek kada djeluje u skladu s moralnim zakonom ostvaruje svoju slobodu. Zato Kant razumijeva čovjeka kao a) osjetilno i b) umno biće koje samo upotrebom (raz)uma može ostvariti svoju slobodu i postati moralan, izaći iz stanja nezrelosti i postići prosvjećenost *(Aufklärung)*. Prosvjećenost je čovjekov izlazak iz vlastite nezrelosti, a nezrelost je nemogućnost korištenja vlastitog razuma bez vodstva drugog (Kant, 1784). Ta nezrelost nastaje u nedostatku hrabrosti da se razum koristi bez vodstva drugog. Upravo se tu vidi značaj Kanta za razvoj najpoznatije prosvjetiteljske misli: *Sapere aude! - Usudi se služiti vlastitim razumom*. Zbog toga Kant naglašava da jedino obrazovanjem ljudsko biće može postati prosvijećeno, to jest, racionalno autonomno biće koje je izašlo iz stanja nezrelosti.

Zato Kant ključnu ulogu u ostvarivanju autonomije pojedinca dodjeljuje sveučilištu. U svojoj knjizi „Spor fakulteta“ (Kant, 1991) tvrdi da slobodno, racionalno i nezainteresirano istraživanje treba biti temelj sveučilišta kao mjesta moralne i intelektualne neovisnosti u kojem pojedinac može neovisno razvijati svoj um. Taj stav temelji na pretpostavci da sveučilište ima moć i potencijal da neutralizira sva ograničenja koja se nameću slobodi mišljenja. Prema njemu, sveučilište treba dati slobodu pojedincu da razvije svoju prirodu, odnosno da iskoristi vlastite potencijale putem umovanja i propitivanja najdubljih pitanja, koji su svojstveni samo sveučilišnom obrazovanju. Sveučilište bi trebalo biti samostalno u određivanju svoje unutarnje organizacije, načina upravljanja, izbora kadrova, ali bi isto tako trebalo biti slobodno u načinu poučavanja i učenja, odnosno osigurati akademske slobode nastavnika i studenata. Iz tog je razloga razvidno da autonomija kod Kanta nije određena kao samo jedan od elemenata sveučilišta, već kao imperativ svake odgojno-obrazovne ustanove.

Revolucionarnost u Kantovom razmišljanju leži u tome što je, zagovarajući potpunu autonomiju institucije i pojedinca, dao temelj za ono što će kasnije postati izraženije u djelima Humboldta, Jaspersa i ostalih filozofa, a to je da autonomija i moralnost pojedinca, sloboda mišljenja i zajedništvo u potrazi za istinom čine ključne sastavnice visokoobrazovne ustanove i okvir bez koje nije moguće promišljati bilo koju ideju sveučilišta.

2.1.2. Fichteov pojam subjektivnosti i Wissenschaftslehre

Johann Gottlieb Fichte je, uz Schellinga i Hegela, jedan od glavnih predstavnika njemačkoga klasičnog idealizma. Fichte na obrazovanje gleda kao na mehanizam kojim se može postići nacionalni prosperitet i razviti nacionalna svijest. Prema njemu, obrazovanje je jedini način kojim se može prevladati slabost države i razviti savršena nacija, zato u svojim ranijim tekstovima poziva na ujedinjenje Njemačke, kako bi se stvorilo tzv. carstvo duha i razuma (Fichte, prema Turnbull, 1923; Eakes, 2015). Pri tom ističe da država i sveučilište moraju usko surađivati, ali uz napomenu da država ne smije ulaziti u područje obrazovanja (i moralnosti), ali može (i mora) ukloniti prepreke obrazovanju nacije. Stvaranje savršene nacije Fichte opisuje kao „dobro kao takvo“ (Fichte, prema Gretić, 1994: 165) i predstavlja ga kao čin ozbiljenja slobode pojedinca, čime se udaljava od Kantovih promišljanja o čovjeku kao biću slobodne volje. Zbog toga će Sorkin (1983: 70) uputiti kritiku Fichteu objašnjavajući da je, pokušavajući spojiti obrazovanje i državu, konstruirao „platonsku obrazovnu strukturu koja je *Bildung* pretvorila u puku pedagogiju s unaprijed određenim patriotskim sadržajem“. S time se slaže i Gretić (1994: 165), koji navodi da su odgoj i obrazovanje u Fichteovoj filozofiji „postali dio netolerantnog sustava prisile“.

No, značaj Fichteove filozofije za ideju sveučilišta prvenstvo se ogleda u njegovom razmišljanju u svrsi visokog obrazovanja i sveučilišta. Slijedeći Kanta, Fichte tvrdi da su viši fakulteti (medicina, pravo i teologija) narušili napredak znanstvenih istraživanja svojim praktičnim primjenama, pa zahtijeva preispitivanje postojećeg sustava. Taj zadatak daje filozofskom fakultetu i posebno filozofiji, jer drži da je ona jedina znanstvena disciplina na koju izvanjski zahtjevi ne mogu utjecati. No, osim toga, važnost Fichtea u razradi humanističke ideje sveučilišta je u tome što on stvara potpuno novi ustroj sveučilišta, utemeljen na filozofskom sustavu vlastite obrazovne teorije koju naziva *Wissenschaftslehre* (nauk o znanosti; eng. *Science of Knowledge*), čiji je temeljni zadatak razvijanje kritičkih mislioca, a ne samo profesionalaca u određenom području rada. Nauk o znanosti za Fichtea je jedini istinski filozofski sustav kojim osoba postaje autonomno i racionalno biće (Fichte, 1794). Time slijedi Kanta i njegovo razumijevanje čovjeka kao racionalnoga, tj. samoodređenog bića. Prema Fichteu, cjelokupno znanje čovjeka, koje je proizvod svijesti i racionalnosti, nalazi se u njemu samom. A metoda kojom se dolazi do svijesti je poznati dijalektički hod: teza, antiteza i sinteza, koji će kasnije koristiti i Hegel i drugi njemački idealisti.

Fichte polazi od pretpostavke da se, u procesu razvoja racionalnosti (koja je temelj za autonomiju) *Ja* mora pozicionirati kao pojedinac (prvi stupanj - teza). Pozicioniranje sebe znači da je čovjek proizvod njegove vlastite aktivnosti. No, da bi se pozicionirao kao pojedinac mora prepoznati sebe kao ono što drugi nisu, odnosno mora postaviti *Ja* nasuprot onome što nije *Ja*, odnosno ono što je *Ne-Ja* (drugi stupanj - antiteza), jer se, prema Fichteu, *Ja* može ostvariti samo ako stoji u odnosu prema drugim umnim bićima (Fichte, 1794). Zbog toga pojedinac ulazi u slobodnu interakciju (*Wechselwirkung durch Freiheit*) s drugim racionalnim bićima, pri čemu ograničava sebe i svoju slobodu, kako ne bi ometao slobodu drugih s kojim dijeli svijet. Tu se sloboda uspostavlja kao nešto što nije svojstveno samo pojedincu, već je nešto što dijele svi racionalni subjekti (prema Fichteu, pojedinac se poziva (njem. *Aufforderung*; poziv) da ograniči svoju slobodu). Iz toga slijedi uzajamno priznavanje racionalnih pojedinaca i uklanjanje protivnosti (treći stupanj - sinteza), čime se odnos *Ja - Ne-Ja* postavlja kao uvjet potreban za razvijanje svijesti o samom sebi i postizanje autonomije (Fichte, prema Hankovszky, 2018).

Na istom tragu će i Humboldt (prema Wolter, 2004) uspostaviti svoj misaoni okvir, *Bildung durch Wissenschaft*, u kojem će se kao temelj postaviti jedinstvo pojedinca i sveukupnost svijeta. No, Humboldt će ipak biti bliži Schleiermacherovim razmišljanjima o filozofskom duhu akademske zajednice i akademskoj slobodi koja je nužna za razvoj istinske znanosti.

2.1.3. Schleiermacher i razvoj znanstvenog duha

Stavovi J. G. Fihtea o ulozi obrazovanja i sveučilišta isprepliću se s filozofijom Friedricha Schleiermachera, no među njima ipak postoje važne razlike. Kao i kod Fichtea, polazna točka Schleiermacherove filozofije jest povezanost države i sveučilišta u stvaranju nacije. No, za razliku od njega, Schleiermacher drži da je uloga obrazovanja humanizirati državu, a ne nacionalizirati naciju. Iako navodi da mora postojati povezanost države i sveučilišta kako bi postigli svoje krajnje ciljeve, Schleiermacher je svjestan da država djeluje samo za sebe i ne teži zaštititi one znanosti od kojih nema koristi i kojima ne upravlja po vlastitim uvjetima i pravilima. Dok se znanstvenici ujedinjuju u zajedničkoj potrazi za istinom, država postoji samo za vlastite ciljeve i štiti samo ono znanje i znanost koji podupiru te ciljeve. Kao i Kant i Fichte, i Schleiermacher drži da nije moguće razviti bilo koju znanost bez filozofskog promišljanja. Filozofija se jedina bavi objedinjavanjem i međusobnom povezanošću svakog znanja. Stoga smatra da svako istraživanje mora biti prožeto filozofskim

načinom razmišljanja koji se stječe otvorenim dijalogom u zajednici mislioca. Slijedom toga, Schleiermacher (prema Kwiek, 2006) navodi da znanost mora biti zajednička, a taj stav temelji na četiri osnovne pretpostavke:

1) primarni zakon ljudske prirode je da čovjek želi znati
2) sve znanje proizlazi iz komunikacije
3) svaki pojedinac posjeduje samo pojedine fragmente znanja
4) podizanje razine znanja pojedinca podiže razinu znanja zajednice.

Prema njemu, sve odgojno-obrazovne institucije počivaju i proizlaze iz nagona čovjeka da uči i dijeli svoje znanje. No, čovjek je istovremeno svjestan da sam ne može posjedovati svo znanje, već samo određeni dio tog znanja, jer je sve povezano jedno s drugim. Zbog toga razvija sposobnost komunikacije s drugima te s njima dijeli znanje. Za Schleiermachera (prema Crouter, 2005: 156), „sveukupnost znanja treba predstaviti, uzeti u obzir, i na taj način načela sveg znanja dovesti u perspektivu tako da svaka osoba dobije ono što je potrebno da se upozna sa svakim područjem učenja“. To rezultira podizanjem razine znanja pojedinca, a samim time i razine znanja drugih, odnosno cijele zajednice.

Da bi takva zajednica mogla funkcionirati, Schleiermacher, po uzoru na Kanta, zahtijeva oslobađanje sveučilišta od izvanjskih utjecaja. Akademska sloboda, jedinstvo istraživanja i poučavanja, zajedno sa zajednicom koja se međusobno podupire, elementi su Schleiermacherove ideje sveučilišta. Svrha sveučilišta je (Schleiermacher, prema Kwiek, 2006: 43) „probuditi ideju znanosti u plemenitim mladima, koji su već opskrbljeni raznim vrstama informacija, kako bi pomogli ideji da nad njima vlada u području one discipline kojoj se pojedinac posebno predao, kako bi znanstveni pogled na svijet postalo njihova druga priroda, da promatraju sve sa stajališta znanosti, da ništa ne opažaju samo za sebe, već samo u smislu širokih znanstvenih veza koje su im najvažnije, koje ih dovode u trajni odnos prema jedinstvu i ukupnosti znanja, tako da postanu svjesni osnovnih zakona znanosti u svakom misaonom procesu i upravo na taj način postupno razviju u sebi sposobnost da istražuju i izgrađuju sebe“. Postojanje sveučilišta opravdava se u buđenju znanstvenog duha i u potpunosti je prilagođeno zadatku da bude čuvar „potpuno novog intelektualnog života“ (Schleiermacher, prema Crouter, 2005: 156). To znači da sveučilišnom obrazovanju nije cilj opskrbiti pojedinca informacijama, jer ih on već posjeduje, već kod njega razviti znanstveni duh, koji će razmišljati i živjeti na znanstveni način, kojemu će znanstveni način promišljanja biti dio njegove svakodnevice i putem kojeg će u potpunosti promijeniti sebe.

Time će Schleiermacher postaviti temelje za ono što će biti još očitije kod Humboldta, Newmana i Jaspersa, a to je da sveučilišno obrazovanje služi isključivo pojedincu u procesu njegove transformacije.

2.1.4. Obrazovanje putem znanosti prema Humboldtu

Po uzoru na Schleiermacherov koncept ideje sveučilišta, Humboldt 1809. godine osnivanjem Sveučilišta u Berlinu formulira i svoju ideju, koju će u prvoj polovici 19. stoljeća usvojiti većina njemačkih (a kasnije i europskih) sveučilišta (Pritchard, 2004; Wolter, 2004). Svrha sveučilišta za Humboldta je *Bildung durch Wissenschaft*, odnosno obrazovanje (u smislu osobnog razvoja i kultivacije) putem znanosti (Humboldt, prema Phillips, 2014). Humboldt drži da istraživanje i nastava na sveučilištu moraju imati za cilj integraciju pojedinca u zajednicu koja svoje opravdanje pronalazi u ujedinjenosti u ljubavi prema istini i znanju (Humboldt, prema Karran, 2009). Kao i kod Kanta i Schleiermachera, i kod Humboldta se taj zadatak sveučilišta može ostvariti samo u autonomnoj zajednici znanstvenika i studenata koja poštuje sljedeća načela: a) slobodu poučavanja (*Lehrfreiheit*), b) slobodu učenja (*Lernfreiheit*) i c) slobodu znanosti (*Freiheit der Wissenschaft*). Ta tri načela, prema Humboldtu, trebaju biti prepoznatljivi elementi akademske djelatnosti i osnovni uvjet ozbiljenja visokoobrazovne institucije. No, važnost Humboldtove ideje sveučilišta ogleda se prvenstveno u ideji razvoja čovjekovih sposobnosti i određivanja vlastite svrhe. Humboldt je Kantovu ideju o autonomiji prihvatio kao način formuliranja sustava u kojem bi svi pojedinci mogli živjeti i ostvarivati vlastite interese. Iz toga razloga naglašava da se „najviši ideal suživota ljudskih bića sastoji u jedinstvu u kojem se svaki nastoji razviti iz svoje najskrovitije prirode i radi sebe“ (Humboldt, prema Sorkin, 1983: 68). Stoga insistira na autonomiji sveučilišta i smatra nužnim da upravo sveučilište bude mjesto u kojem će pojedinac moći, u slobodnoj potrazi za znanjem, samoinicijativno odrediti cilj svog življenja i ostvariti svoje „najviše savršenstvo“.

No, da bi postigao navedeno, Humboldt smatra da čovjek mora povezati svoje vlastito „ja“ sa svijetom. To povezivanje se ogleda u „najopćenitijoj, najživljoj i najslobodnijoj međusobnoj interakciji“ (Humboldt, prema Qvarsell i Wulf, 2003: 31) pojedinca s drugim (stranim), odnosno svime onime što nije „ja“, a postiže se onime što Humboldt naziva „mimetičko prisvajanje svijeta“ i „mimetički odnos prema sebi“. Mimetika ne znači samo imitaciju ili čisto oponašanje stvari koje je nekad predstavljalo “imitatio Christi” (Qvarsell i Wulf, 2003: 31), već približavanje vlastitog „ja“ konceptima ili slikama svijeta (Wulf, 2003;

Wellmon, 2010). Uz pomoć svojih mimetičkih sposobnosti pojedinac istražuje vanjski svijet, prisvaja ono nepoznato i ugrađuje ga u svoj unutarnji svijet slika, zvukova i mašte. Drugim riječima, čovjek usvaja mnoštvo građe koje mu pruža svijet oko njega i on ga uz pomoć mimetike mora preoblikovati da bi ta građa postala njegova vlastita (Ježić, 2013). Time vanjski svijet postaje dio unutarnje sfere pojedinca. To pak dovodi do toga da se pojedinac uključuje u svijet, da je fasciniran novim saznanjima, da uživa u procesu asimilacije onog vanjskog i da doživljava vlastitog sebe u ovom zadovoljstvu (Wulf, 2003). Tek tada se pojedinac otvara svijetu i konstituira sebe kao jedinstvenog.

Upravo zbog toga *Bildung* implicira konstituiranje samosvijesti u odnosu između pojedinca i svijeta: ono je posrednik između „jedinstva pojedinca" i „sveukupnosti svijeta" (Phillips, 2014: 88), a mimetika je ono što pomaže pojedincu da postigne pomirenje (*Versöhnung*) *unutarnjeg-znanog* i *još-ne-znanog* vanjskog svijeta. Zato ističe da je obrazovanje proces „povezivanja Ja sa svijetom" u slobodnom uzajamnom djelovanju kojim se postiže totalitet, tj. razvoj svih individualnih sposobnosti (Humboldt, 1969). No, uz tendenciju da zadovolji svoje potrebe i ostvari željene ciljeve, pojedinac mora uvijek imati na umu i oblikovanje čovječanstva kojeg je dio, što je na pragu Aristotelovog *zoon politikon*-a, kao i Platonovog obrazovanog pojedinca u „Državi". Stoga se za Humboldta obrazovanje, koje je prvenstveno zamišljeno kao oblikovanje jastva, mora odražavati i u ideji čovječanstva, odnosno imati na umu realiziranje koncepta individualnosti u univerzalnosti čovječanstva. Sveučilište bi trebalo biti mjesto u kojem se razvijaju i autonomni pojedinci i svjetski građani, odnosno, specifičnije, mjesto u kojem jedni druge proizvode. I upravo ovdje leži paradoks Humboldtovog obrazovanja koji dobro ocrtava Wulf (2003: 244): „Samo-formiranje znači slijediti vlastitu zamisao o sebi uz stalno prisjećanje da se ostvarenje te konačne zamisli nikad neće postići, ali usprkos tome i dalje se zalagati za davanje najveće snage i najšire širine u izražavanju duha čovječanstva".

Humboldtov stav o čovjekovom prisvajanju svijeta kasnije će zagovarati i Hegel i Jaspers. Za Hegela se određenje čovjeka nalazi u procesu mijenjanja vanjskih stvari kojima se utiskuje pečat svoje unutrašnjosti, a samo onaj čovjek koji je pomirio vanjsko i unutarnje *de facto* je obrazovan (Hegel, prema Burger, 2001). On tvrdi da *Bildung* uključuje sposobnost razmišljanja o vlastitim uvjerenjima i stavovima i to na odvojen, nepristran način. U svojim tekstovima navodi da čovjek prolazi kroz tri faze *Bildung*-a. Prva faza označava nereflektirajuće jedinstvo s prirodnim stanjem i zanemarivanje drugosti. Druga faza jest otuđenje od prirodnog stanja koje je uzrokovano onim *drugim*, a treća je reflektirajuća pomirba sebe i drugih. Na taj način se putem *Bildunga* stvara treća priroda koja ujedinjuje

pojedinačno i univerzalno. Stvaranje čovjekovog odnosa sa svijetom Jaspers naziva *orijentacijom* koju objašnjava na sljedeći način: „Susret s objektivnom zbiljnosti svijeta donosi uvid u strukturu svijeta nastalu iz paradoksalnog međuodnosa koji se razvija spoznajom da nema svijeta bez mene, ni mene bez svijeta. U toj nerazdvojnoj dvojakosti svijet se s jedne strane objektivno otkriva kao cjelina koja uopće omogućuje susret s drugim, a s druge strane svijet subjektivno zadobiva smisao i kao moj svijet“ (Jaspers, prema Pešić i Tolvajčić 2013: 57).

2.1.5. John Henry Newman i liberalno obrazovanje

Newmanova ideja o sveučilištu odražava se u konceptu liberalnog obrazovanja, koje otvara i pročišćuje um kako bi se razvila sposobnost sveobuhvatnog pogleda na istinu. Od temeljne važnosti za takav stav je njegova teorija o strukturi znanja i sposobnosti uma za intelektualni razvoj. Za njega znanje, po uzoru na Schleiermachera, predstavlja jedinstvenu cjelinu koja je sastavljena od različitih fragmenata, a sastoji se od sveobuhvatnog pogleda na istinu „u svim svojim disciplinama, u odnosima pojedinih znanosti i njihovim vrijednostima“ (Newman, 1982: 134). To znanje je ono koje omogućava pojedincu da sagleda sve dijelove znanja kao jednu koherentnu cjelinu, koje Newman naziva univerzalnim znanjem. U skladu s Humboldtovim *Bildung*-om, proširivanje vlastitog znanja označava „pretvaranje objektivnog znanja u vlastito subjektivno koje razgrađuje ono što primamo u sadržaj naših prijašnjeg stanja misli i na taj način se proširuje“ (Newman, 1982: 134). Proučavanjem različitih znanstvenih disciplina i njihovih međusobnih odnosa, prema Newmanu, pojedinac stječe mogućnost razumijevanja svijeta i samog sebe, čime razvija filozofsku naviku uma, odnosno naviku kritičkog razmišljanja, analize informacija i sinteze znanja koja nadilazi puko poznavanje discipline (Newman, 1982), a koja je sama po sebi nagrada. Upravo zato Newman obrazovanim smatra onog čovjeka koji posjeduje ne samo znanje o određenim predmetima ili granama znanosti, već i o njihovim međusobnim odnosima. A takvo znanje, prema njemu, može se steći samo na sveučilištu. Sveučilište za njega predstavlja mjesto poučavanja univerzalnog znanja koje oblikuje osobu sa širokim znanjem, kritičkom inteligencijom, društvenom osjetljivošću i određenom moralnom čestitošću.

Fahey (1991) navodi pet postulata Newmanove filozofije kojim nastoji približiti njegovu ideju sveučilišta. Prvi postulat je: *Cilj intelekta je istina.* Za Newmana je potraga za istinom jedino istinsko djelovanje uma. To traganje mora biti nesputano iskušenjima trenutnih i popularnih ideja ili procesa. Drugi postulat je: *Istina je jedna i univerzalna.* Newman smatra

da sveučilište mora podučavati sva znanja jer sve znanje je cjelina, a odvojene znanosti su dijelovi jedne cjeline. Treći postulat je: *Istina polazi od znanja koje je samo po sebi svrha.* Prema Newmanu, istina nije urođena pojedincu i ne može se spoznati na pasivan način. Istina dolazi u procesu stjecanja znanja koje je samo po sebi plod discipline, rada, razlučivanja i komunikacije. Prema tome, ne može se reći da netko zna što je istina sve dok se ne uključi aktivno u proces učenja, odnosno otkrivanja. Četvrti postulat je: *Obrazovanje je misao ili razlog koji se postiže znanjem*. Za Newmana puko stjecanje znanja - bez obzira na to koliko bilo opsežno, neizbježno rezultira „uskogrudnošću uma“, ako se ne bi izvršila kritička prosudba o onome što osoba zna. Zbog toga se obrazovanost može steći isključivo putem promišljanja i kritičke prosudbe. Peti postulat je: *Istinsko obrazovanje se odvija unutar zajednice znanstvenika*. Obrazovanje se ne može odvijati bez dijaloga između pojedinaca, a znanje se ne može razvijati ako se akumulacija nepovezanih činjenica ne prilagodi u korist primata filozofskog uvida.

Na kraju, za razliku od tadašnjeg sveučilišta, u kojem je Newman vidio opasnost da se čovjeku „suzi njegova težnja i da postane samo stručnjak i ništa više“, Newmanovo sveučilište trebalo bi omogućiti pojedincu razvijanje „veličine uma, slobode i pribranosti“ (Newman, 1982: 166/167).

2.1.6. Jaspersova ideja sveučilišta

Osim Newmana, u razumijevanju ideje sveučilišta potrebno je spomenuti i Karla Jaspersa. Kao i Kant, Jaspers shvaća ideju kao regulativni princip ili vodič, a poput Hegela razumije ideju kao racionalni ideal i standard istine (Burch, 1976). Izraz „ideja“ Jaspersu zapravo predstavlja „ideal“, tako da ideju sveučilišta tumači kao koncepciju u svom najvišem savršenstvu, kao cilj ili standard kojeg treba ostvariti. Po uzoru na Kantovo shvaćanje „ideje“ i „ideala“, Jaspers zauzima stav da, s obzirom na ideju, sveučilište mora upravljati svojim aktivnostima unutar granica postavljenih načela znanstvenog istraživanja, a s obzirom na ideal, poučavanje na sveučilištu uvijek u pozadini mora oslikavati humanističke egzistencijalne i moralne vrijednosti (Jaspers, prema Pešić i Tolvajčić, 2013). Kao i Humboldt, i Jaspers polazi od pretpostavke da akademska zajednica mora biti čuvar ideje sveučilišta koja mora neprestano provjeravati obavlja li ustanova djelatnost u skladu sa svojom idejom. To znači da prvenstveno studenti i profesori trebaju živjeti tu ideju i usvojiti je kao dio njihova načina života, jer „samo netko tko nosi ideju sveučilišta u sebi može misliti i djelovati na odgovarajući način u ime sveučilišta“ (Jaspers, prema Burch, 1976: 29). Obrazovanje na

sveučilištu u tom smislu zahtijeva ne samo razumijevanje predmetnog područja već i ozbiljnu predanost cijelog čovjeka, čime definira jedinstveni karakter znanstvenika. Pozivajući se na Platona, on navodi da su ljudska bića bića koja žele znati; volja za spoznajom određuje ljudska bića i odvaja ih od životinja. Slijedom toga, sveučilište je ustanova koja „ujedinjuje osobe posvećene traženju i prijenosu istine u znanstvenom smislu“ (Jaspers, 1959: 3).

Burch (1976) je sažeo Jaspersovu filozofiju u nekoliko ključnih točaka koje su relevantne za samu ideju sveučilišta: (a) koncepcija znanja i njezin odnos sa sveučilištem; (b) obrazovanje za kulturu; (c) akademska sloboda; (d) funkcije sveučilišta; i (e) institucionalno postojanje sveučilišta. „Koncepcijom znanja“ Jaspers nastoji odrediti prirodu, opseg i granice znanja. Takva koncepcija razrađena je na temelju vizije o prirodi čovjeka i njegovoj povezanosti sa znanjem. U Jaspersovom pogledu znanje i čovjek su nerazdvojni. Bit svakog čovjeka ukorijenjen je u realizaciji mogućnosti, što u najširem smislu uključuje znanje o sebi i svijetu. U najširem smislu, znanje je za Jaspersa jasno i racionalno razumijevanje određenog predmeta i stoga je jednako znanosti u širokom smislu. A ideja sveučilišta prema takvoj koncepciji znači da je sveučilište institucija koja svoje podrijetlo i opravdanje pronalazi u samoj prirodi čovjeka i njegovoj želji za znanjem. To također znači da se ideja sveučilišta mijenja s promjenom prevladavajuće koncepcija znanja. Tako zamišljeno, sveučilište se u svim svojim aspektima treba voditi duhom znanosti, koja se može postići na dva načina: komunikacijom i jedinstvom znanja. Polazeći od zajedničke koncepcije, Jaspers odbacuje stav da je komunikacija samo vanjski izraz misli. Naprotiv, on smatra da istina dolazi samo u komunikaciji i kroz nju, dok se izvan nje ne može zamisliti. Komunikacija je stoga neophodna za znanost kao jedini medij u kojem se ostvaruje istinsko znanje. Upravo zato ona zahtijeva zajednicu znanstvenika koji će na jednom mjestu biti slobodni za rasprave i razmjenu znanja. Nadalje, pojam jedinstva za Jaspersa obuhvaća ideju jedinstvenog sustavnog znanja. Ova ideja pak proizlazi iz prirode samoga razuma, koji uvijek nastoji postići ujedinjenost svih analiza. Predanost cilju jedinstvenog sustavnog znanja daje sveučilištu zajednički duh i smisao. Tamo gdje ne postoji jedinstvenost, sveučilište ostaje samo administrativno jedinstvo okrenuto napretku pojedinih disciplina (Jaspers, prema Burch, 1976).

Druga ključna tema za razumijevanje Jaspersove ideje sveučilišta, prema Burchu, je veza između sveučilišnog obrazovanja i kulture. Burch navodi da kulturno obrazovanje za Jaspersa označava namjerni proces oblikovanja čovjeka, a na sveučilištu dobiva oblik znanstvene discipline. Kulturno obrazovanje ne čini samo prijenos određenog znanja, već je to određena vrsta obuke koja za cilj ima slobodu čovjeka putem liberalne umjetnosti i prirodnih znanosti. Liberalna umjetnost, navodi Jaspers (prema Burch, 1976: 25), „vrijedna je

obrazovno jer omogućuje ostvarenje sadržaja ljudske prošlosti, sudjelovanje u tradiciji, znanje o širini ljudskih mogućnosti“. Prirodne znanosti, s druge strane, omogućuju razvijanje metodičkih sposobnosti i promatranja, potičući osjećaj strogosti i discipline. Zajedno, oni ispunjavaju zahtjeve kulture u Jaspersovom smislu tog pojma. Jaspersova ideja tako ujedinjuje prosvjetiteljski ideal slobodnog racionalnog čovjeka s egzistencijalnim konceptom samo-razumijevanja. Treća ključna tema jest akademska sloboda, koja za Jaspersu u prvom redu označava *Lernfreiheit* i *Lehrfreiheit*, odnosno slobodu učenja i slobodu podučavanja. Student mora imati potpunu slobodu učenja na bilo kojem mjestu koje odabere, a slično tome, profesor mora biti slobodan podučavati što god želi u odnosu na temu i sadržaj, podložno standardima u svojoj disciplini. Sloboda učenja i podučavanja preduvjeti su sveučilišne autonomije, a ona se održava tako što se sveučilište suzdržava od aktivnog sudjelovanja u politici, održavajući nadnacionalni status.

Prema Jaspersu (2003), sveučilište ima trostruku funkciju: istraživati (*Forschen*); obrazovati (*Bilden, Erzeihen*) i poučavati (*Lehren, Unterrichten*). Između tih funkcija, istraživanje naglašava kao najvažniju jer je ono najizravnije povezano s temeljnom čovjekovom potrebom za znanjem. Za njega istraživanje obuhvaća širenje vlastitog općeg poznavanja predmetnog područja, razvoj osjećaja discipliniranih postupaka, vladanje metodama istraživanja i vježbanje logike, ali i konstantnu budnost nad smjerom i tijekom istraživanja. Osim toga, važnost istraživanja pripisuje tome što se samo istraživanjem može dobiti cjeloviti uvid u strukturu proučavane znanstvene discipline, koja u tom slučaju mora dovesti do jedinstva znanja. Stoga u svojim tekstovima uvijek naglašava da se „smisao istraživanja može očuvati samo ako se njime zadržava veza s cjelinom znanja“ odnosno da „istinski napredak znanosti nije moguć ako se istraživanje i znanost izoliraju jedno od drugog“ (Jaspers, 2003: 41). Na toj osnovi gradi svoj stav o nužnosti postojanja institucionalnog ujedinjenja istraživačkih nastojanja unutar sveučilišta. Sve ovo Jaspers (2003: 44) sažima u sljedećoj tezi: „Priprema za profesiju je neupitna i nečovječna ako nas ne uspije povezati s cjelinom i razvijati našu perceptivnost, pokazujući široki opseg znanja ili ako nas ne natjera da razmišljamo filozofski“.

Posljednji aspekt Jaspersove ideje sveučilišta jest institucionalno postojanje sveučilišta. „Sveučilište“, drži Jaspers (2003: 50), „postoji samo u onoj mjeri u kojoj je institucionalizirano“. To znači da ideja sveučilišta zapravo predstavlja ideju ustanove, odnosno da ideja sveučilišta postaje konkretna samo kao institucija. No, ono što će kasnije Jaspers otkriti jest da sveučilište kao institucija ne može živjeti od svoje ideje i to iz više razloga. Prvo, ideja sveučilišta sama je po sebi beskonačna i bezuvjetna, dok je njezina

institucionalna stvarnost konačna i ograničena. Drugo, ne samo da je ustanova ograničena u ispunjavanju ideala, nego ona pokreće i određene tendencije koje se izravno protive idealu, poput toga da institucija postaje cilj sama za sebe, a ne kao sredstvo za olakšavanje potrage za znanjem. Osim toga, budući da je sveučilište prvotno uspostavljeno da bi služilo čovjeku u potrazi za znanjem, uspjeh ideje institucije ovisi o ljudima koji su u njoj. S obzirom na izrečeno, Jaspers ističe da je jedino ispravno opravdanje za sveučilište kao institucije njezin zadatak potrage za znanjem, da su osobe koji ulijevaju život u sveučilište one koje se obvezuju na potragu za istinom i da ono što se stvara na sveučilištu ne može biti podređeno izvanjskim utjecajima, već isključivo unutarnjim načelima institucije.

U konačnici, za Jaspersa postoji samo jedna činjenica, a ta je da je sveučilište, bez obzira na sve povijesne promjene i bez obzira na to kako se određene funkcije određuju, institucija koja je predana otkrivanju znanja, i to onog znanja koje je usko povezano s prirodom čovjeka. No, slično kao i kod Humboldta, za Jaspersa je ideja sveučilišta bezuvjetna i bezvremenska (*Zietlos*) što znači da nikad ne može i neće biti realizirana. Zbog toga postoji određeni dualizam, odnosno „trajno stanje napetosti“ (Jaspers 1959: 70) između ideje i njene konkretne realizacije. Međutim, Jaspers (1959: 70) je siguran u jedno: „lišen svojih ideala sveučilište gubi sve vrijednosti (...), bez svoje ideje sveučilište postaje agregat, samo trgovina intelektualcima“.

Iako se odabrani mislioci razlikuju u svojem pristupu ideji sveučilišta, između njih ipak postoji upečatljiva poveznica. Ona se očituje u koncepciji samoodređenja pojedinca putem uspostavljanja odnosa sa sobom kroz interakciju i dijalog s drugima, u slobodnoj razmjeni znanja, pri čemu se, kao ishod te razmjene javlja znanstveni duh u pojedincu putem kojeg on nadopunjava fragmentirano znanje i transformira um i tijelo u prosvjećenom, zrelom i autonomnom obliku.

Međutim, iako je takva ideja sveučilišta bila prihvaćena u gotovo svim društvenim i obrazovnim krugovima, već se krajem 19. stoljeća jasno pokazuje jaz između ideje i njezina ostvarenja, koji se naknadno samo produbljuje. U pokušaju realizacije ideje sveučilišta dolazi do razdora između autonomne potrage za istinom i univerzalnosti s jedne strane te nacionalne svijesti i odgovornosti sveučilišta prema državi s druge. Schleiermacher i Humboldt su upozoravali da će nacionalizacija visokog obrazovanja čovjeku otežati potragu za znanjem jer će zadaci obrazovanja voditi prema idejama i zamislima države (Schleiermacher, prema Kwiek, 2005; Humboldt, prema Eakes, 2015), no ipak priznaju njezinu nužnost u osiguravanju autonomije sveučilišta i zaštiti od vanjskih intervencija. Međutim, razvojem industrije, fokus države se sve više premješta prema novim znanstvenim spoznajama i

pragmatičkim znanjima koji mogu pomoći u napretku zemlje te odbacuje ona koja nemaju neposrednu korist. Zbog toga su se zagovornici humanističke ideje sveučilišta sve više odmicali od bilo kakvog zanstvenog istraživanja i praktične primjene znanja, što je prema Dimiću (2013) rezultiralo pretvaranjem ideje sveučilišta u njezinu ideologiju. Habermas i Blazek (1987: 18) su to dobro opisali sljedećim riječima: „Humanistički obrazovni ideal deformiran je u intelektualno elitnu, apolitičnu, konformističku samokoncepciju interno autonomne institucije koja je uklonjena iz prakse".

No, koliko god je humanistička ideja sveučilišta možda bila radikalna za vrijeme u kojemu je nastala, treba reći da se ona u svojoj sveukupnosti (i kao ideja i kao ideologija) pokazala kao važan pokretač razvoja sveučilišta i sveučilišnog obrazovanja tijekom 19. i 20. stoljeća, a njezina aktualnost može se vidjeti i u nekim suvremenim pogledima na sveučilište i njegovu ideju.

2.2. Suvremeni pogledi na humanističku ideju sveučilišta

Ideju sveučilišta koju su zagovarali mislioci poput Kanta, Humboldta, Newmana i Jaspersa i danas zagovaraju mnogi autori. Tako na primjer, Priestley (1935), po uzoru na Kantov pojam autonomije, zagovara tezu da sveučilište mora biti mjesto intelektualnog susreta studenata i nastavnika, koji neovisno o vanjskim utjecajima, aktivno prenose i proširuju granice znanja te preuzimaju odgovornost za svoju i općedruštvenu dobrobit. Na tom tragu Bok (1983) piše o temeljnim vrijednostima koje bi sveučilište moralo odražavati u praksi, kao što su akademska sloboda, institucionalna autonomija i društvena odgovornost. Hegel (prema Odenstedt, 2008: 560) je Humboldtovo promišljanje o *Bildung*-u sažeo u nekoliko ključnih teza: „(a) jedinstvo čovjeka s njegovim prirodnim stanjem; (b) otuđenje od vlastitoga prirodnog stanja izazvanog od strane „drugosti" i (c) reflektirajuće pomirenje sebe i drugih". Za Odenstedta (2008) *Bildung* označava prevladavanje prirode usađivanjem vjerovanja, normi i običaja, a za Cowana (prema Pritchard, 2004: 510) je to individualni i samo-motivirani proces koji „podrazumijeva razvoj unutarnjeg jastva u kulturnome i obrazovnom okruženju", čiji razvoj traži situaciju bogatu raznolikošću. Eterović (2013: 479) pak navodi da *Bildung* „podrazumijeva s jedne strane kultivaciju samoga sebe temeljem vlastitih moći (samorazvoj, samoostvarenje), a s druge pak oblikovanje pojedinca kao ličnosti, građanina, čovjeka uopće (kao moralnog, umskog bića) pod utjecajem vanjskih faktora: odgoja, politike, kulture općenito. Bildung upućuje na formaciju čovječnosti u pojedinoj osobi, odnosno odgoj u najširem smislu riječi. Taj pojam također objedinjuje, uz odgoj

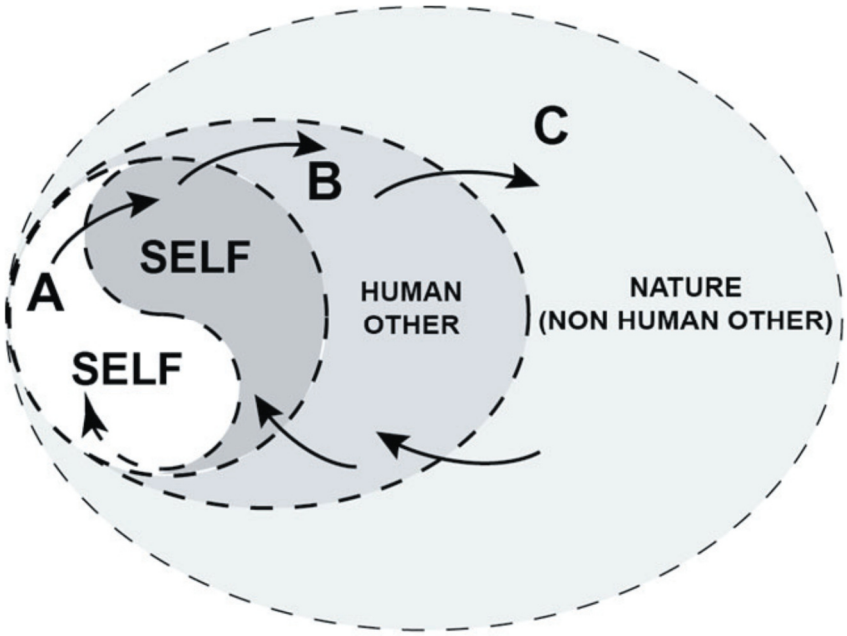
(obrazovanje, naobrazbu, izobrazbu itd.), i druge elemente koji čine kulturu uopće, kao proces potpunog razvoja ljudskih sposobnosti“.

Reichenbach (2003) dijeli *Bildung* na dvije dimenzije: objektivnu i subjektivnu. Prva se odnosi na „kulturu“ kao filozofsko, znanstveno, estetsko ili moralno tumačenje svijeta, koju naziva *Algemeine Menschenbildung* ili „opće ljudsko obrazovanje“, dok se druga dimenzija odnosi na specifične načine na koje pojedinci usvajaju objektivni sadržaj kulture. Pleines (2014) je predložio višedimenzionalnu sistematizaciju obrazovnog značenja pojma *Bildung*, koja je po mnogima najbliža izbornoj Humboldtovoj sistematizaciji, a koja uključuje: 1. vrijednosni pojam kojem se mora težiti, 2. stanje uma, 3. proces uma, 4. stalni zadatak, 5. čovjekovo samo-ispunjenje u slobodi i 6. obrazovanu (*gebildet*) osobu, što uključuje njezin razum i srce (*Slika 4*).



Slika 4. *Sistematizacija pojma Bildung prema Pleinesu (prema Phillips, 2014).*

Oslanjajući se na Fichteov dijalektički hod te Humboldtov *Bildung* i njegovu tezu o čovjekovoj neprestanoj borbi između vanjskog i unutarnjeg, Bai, Cohen i Scott (2013), ocrtavaju tri dimenzije relacionalnosti unutar kojih ljudska bića postoje i žive: a) ja naspram sebe (*Self-to-Self*); b) ja naspram drugih (S*elf-to-Other Human*); i c) ja naspram okoline/svijeta (*Self-to-Nature*) (*Slika 5*).



Slika 5. *Dimenzije relacionalnosti prema Bai, Cohen i Scott (2013)*

Prva dimenzija relacionalnosti označava odnos osobe prema samoj sebi (domena samospoznaje). Ona odgovara na pitanje kako se pojedinac osjeća naspram samog sebe, odnosno u kojoj mjeri on poznaje sebe u svim dimenzijama svoga bića: umu, tijelu, srcu, duši i duhu. Druga dimenzija predstavlja odnos pojedinca prema društvenoj okolini (domena zajedništva/jedinstva). U toj dimenziji čovjek shvaća vlastitu subjektivnost naspram svijeta i ima razvijenu sposobnost zdravog dijaloga s drugima. Otuđenje, nedostatak mira, sklada i suradnje posljedica su neravnoteže u ovoj dimenziji. Treća dimenzija predstavlja odnos pojedinca prema okolini/svijetu (domena čovječanstva), a odnosi se na čovjekovu ljubav prema svijetu i okolini u kojoj živi. Jaspers je također raspravljao o tri dimenzije odnosa koje moraju biti objedinjene kako bi se ostvarilo ono što on naziva „stvaralačko jedinstvo čovječanstva“. Riječ je o: 1) odnosu prema samome sebi; 2) odnosu prema drugima i 3) odnosu prema Bogu. Ako pojedinac ima oslabljenu ili kompromitiranu jednu od navedene tri

relacionalnosti on neće moći biti u kontaktu s onim što je najdublje u njemu samome. Uloga visokog obrazovanja je, za Baia, Cohena i Scotta (2013) upravo u povezivanju i razvijanju sve tri dimenzije zajedno.

Slično su razmišljali i Parsons i Platt (1973) ističući da ključni element sveučilišta mora biti ono obrazovanje koje doprinosi kulturnom samorazumijevanju i intelektualnom prosvjetljenju, ali i da je potrebno opće obrazovanje uskladiti s onim stručnim koje je direktno vezano za nove tehnologije i proizvodnju. Osvrćući se na dosadašnju situaciju, Wall (2002) postavlja pitanje koliko je realno očekivati od sveučilišta da budu autonomne institucije kada sebe doživljavaju kao posao/tvrtku? On navodi: „Primarni posao sveučilišta je visoko obrazovanje (a ne samo poučavanje) i istraživanje. Njegova je osnovna značajka njegovanje duha ispitivanja i kritike te sposobnost postavljanja relevantnih pitanja iz različitih perspektiva (...) Samouvjereno sveučilište, predano istinskoj obrazovnoj viziji treba postati model kojega se aktivno potiče da bi ono održalo svoj vlastiti obrazovni i kulturni život (Wall 2002, u Beckmann i Cooper, 2004). Nadalje, Hussey i Smith (2010) su izdvojili i rangirali šest zadaća sveučilišnog obrazovanja:

1. Individualni procvat. Obrazovanje na sveučilištu trebalo bi biti u funkciji omogućavanja razvijanja talenata, sposobnosti, vještina i kapaciteta pojedinca, kako bi on mogao živjeti ispunjenim životom. Individualni procvat može se postići učenjem, poučavanjem i razmjenom ideja i iskustava u zajednici znanstvenika. Kulturni život sveučilišta - klubovi, udruge i neformalne mreže i aktivnosti - od iznimne su važnosti za razvijanje takve vrste zajednice.

2. Društveni procvat. Sveučilište bi trebalo omogućiti prosperitet cjelokupnog društva, podići kvalitetu života i biti čuvar kulture.

3. Očuvanje sloboda. Sveučilište bi trebao djelovati na način kojim se doprinosi očuvanju akademskih sloboda. Ono bi trebalo biti središte kritičke procjene društvenih zbivanja i nuditi neovisne prosudbe o kulturnim, društvenim i političkim promjenama.

4. *Kreativnost.* Sveučilište bi trebalo biti generator novih ideja. Jedna od njegovih zadaća je i provođenje tzv. „fundamentalnih“ istraživanja koja su temelj određenog područja znanja i koja ne podliježu komercijalnoj ili nekoj drugoj vrsti eksploatacije.

5. Spremišta znanja. Sveučilište bi trebalo čuvati i tumačiti akumulirano znanje i kulturnu baštinu. Dio znanja posjeduju oni koji rade na sveučilištima, dok je dio sadržan u knjižnicama, bazama podataka i muzejima.

6. Širenje znanja. Sveučilište bi trebalo širiti znanje koje je nepristrano i oslobođeno od ideoloških ili komercijalnih interesa. Širenje se ne postiže samo putem obrazovanja studenata, već i putem publikacija, savjetovanja, izložbi, konferencija, „think tankova“, javnih predavanja itd.

U pedagoško-filozofskoj literaturi postoji velik broj radova koji se bave temom sveučilišta i visokog obrazovanja po uzoru na Kanta, Humboldta i druge filozofe. Primjerice, Steele Commager (1963), Fallon (1980), Sorkin (1983), Bahti (1987), Pritchard (2004), Ash (2006) Michelsena (2010) i Anderson (2010) u svojim radovima propituju aspekte Humboldtove i Newmanove ideje obrazovanja i istražuju načine na koje suvremena poimanja sveučilišta utječu na (samo)formiranje pojedinca. Muller, (1990), Bilić (2009) i Rothman, Kelly-Woessner i Woessner (2011) raspravljaju o autonomiji sveučilišta i akademskim slobodama te upozoravaju na opasnost od političkih kontroverzi koje dovode do smanjivanja sloboda nastavnika i studenata. Karran (2007) je, koristeći podatke iz 23 države unutar Europske unije, analizirala i usporedila formalno-pravne dokumente o akademskim slobodama. Analiza je pokazala da su Finska i Njemačka zemlje koje u najvećoj mjeri osiguravaju akademsku slobodu snažnom zakonskom zaštitom, dok su Italija i Velika Britanija zemlje s niskom zakonodavnom zaštitom akademskih sloboda na sveučilištima.

Oslanjajući se na Platona i Humboldta, Keeling (2006), Dysthe i Webler (2010) te Zehnpfennig (2010) proučavaju promjene na sveučilištima povezane s Bolonjskim procesom, dok se Bertilsson i Nybom (1991) bave pitanjem jedinstva nastave i istraživanja. Kronman (2007) raspravlja o Kantovoj upotrebi razuma i na visoko obrazovanje gleda kao na forum za istraživanje života putem kritičkog mišljenja i upotrebe razuma. Boulding (1975), Coady (1996) i Barnett (1990) raspravljaju u suvremenoj ideji sveučilišta, a Dimić (2013) istražuje povijesne aspekte nastanka ideje sveučilišta i raspravlja o mogućnosti reafirmiranja humanističke ideje izgrađivanjem vlastitog *methodos*-a i postizanjem jedinstva znanstvenog i filozofskog mišljenja svih aktera visokog obrazovanja.

Svi navedeni autori polaze od shvaćanja da je humanistička ideja bitno polazište rasprava o ulozi, ciljevima i zadaćama sveučilišta. Ta se ideja tijekom povijesti uspjela održati kao normativna ideja u mnogim filozofskim, znanstvenim i pravnim diskursima. Usprkos tome, danas je, zbog niza međusobno isprepletenih čimbenika, uključujući prvenstveno diverzifikaciju programa i praksi kao posljedice tržišnih pritisaka, sve manje razvidno što čini sadržaj te ideje. Slijedom toga se nameću dva temeljna pitanja: a) slijedi li i u kojoj mjeri suvremeno visoko obrazovanje i, osobito, suvremeno sveučilište one vrijednosne dimenzije koje su povijesno općeprihvaćene kao ključne sastavnice humanističke ideje poučavanja i učenja na toj razini, ili se ta ideja samo proklamativno reproducira kao puki filozofsko-teorijsko-politički okvir koji se zadnjih desetljeća sve intenzivnije popunjava nehumanističkim sadržajima i b) mogu li se ključne sastavnice humanističke ideje svesti na nekoliko temeljnih dimenzija i operacionalizirati kao istraživačke varijable kako bi se empirijski utvrdile vrijednosti prema kojima se orijentira suvremeno sveučilište i u konačnici odgovorilo na pitanje je li i u kojoj mjeri ono još uvijek humanistički orijentirano?

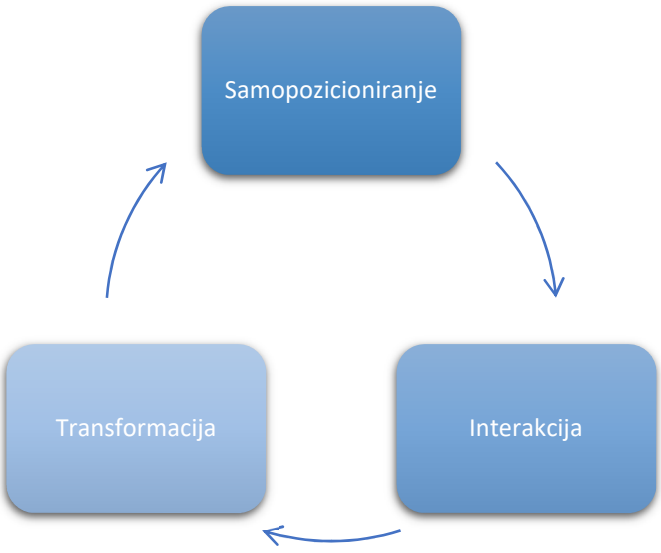
Većina empirijskih istraživanja suvremenog sveučilišta polazi od Humboldta, odnosno od njegova pristupa sveučilišnom poučavanju i učenju tijesno povezanog s ostvarenjem akademske slobode (npr. Pritchard, 2004; Leisyte, Enders i de Boer, 2009; Bilić, 2009). Nezanemariv broj istraživanja posvećen je i identifikaciji dominantnih vrijednosti visokog obrazovanja (McNay, 2007; Silay, 2013) u sprezi s globalnim procesima, osobito zahtjevima neoliberalnog tržišta (Obermiller, Fleenor i Raven, 2005; Houston, Meyer i Paewai, 2006). Međutim, izrazito se mali broj autora bavi sadržajnim i organizacijskim razlikama između humanistički i tržišno orijentiranog sveučilišta (Reiners, 2014). S obzirom da je, u mnogim aspektima, riječ o dva divergentna koncepta, slab interes istraživača za njihove razlike može značiti da se danas sve manje razumije presudna uloga humanističke ideje u razvoju čovjeka putem obrazovanja, što za posljedicu ima neproblematično prihvaćanje neoliberalne perspektive koja po svojim bitnim obilježjima i intencijama sve više dovodi u pitanje opstanak humanističkih vrijednosti u visokom obrazovanju i, osobito, sveučilištu.

Imajući taj problem na umu, za potrebe ovog rada su se, na temelju analize Kanta, Fichtea, Schleiermachera, Humboldta, Newmana i Jaspersa, nastojale izdvojiti zajedničke kategorije ili dimenzije humanističke ideje sveučilišta i odrediti zajedničke komponente tih dimenzija temeljem čega su u konačnici operacionalizirane varijable za provedbu empirijskog istraživanja o humanističkim pretpostavkama suvremenog sveučilišta.

2.3. Zaključak: Ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta

Osnovna funkcija visokog obrazovanja je, prema humanističkim misliocima analiziranim u ovom radu, razvoj samopotvrđujuće slobodne ličnosti. Preduvjeti samopotvrđivanja pojedinca su procesi samopozicioniranja, interakcije i transformacije, koji se, u skladu s tim, predstavljaju središnje dimenzije humanističke ideje sveučilišta (*Slika 6*):

1. *Samopozicioniranje.* Da bi se mogao samoodrediti, pojedinac mora sebe pozicionirati naspram okoline, odnosno sebe osvijestiti, što uključuje osvještavanje svojih intelektualnih, moralnih, društvenih, kulturnih i dr. sposobnosti i mogućnosti.
2. *Interakcija.* Da bi se mogao pozicionirati, pojedinac mora povezati *Ja* sa svijetom, odnosno uspostaviti odnos s drugima kroz interakciju i dijalog. Povezivanjem s drugima postaje dio znanstvenoga kolektiviteta, „mi“ prema Despotu (1991) posvećenog traženju i prijenosu istine. Time se dobiva uvid u odnose između različitih znanstvenih disciplina, nadopunjava fragmentirano znanje i dolazi do dublje i cjelovitije spoznaje.
3. *Transformacija.* U znanstvenom zajedništvu i dijalogu, pojedinac razvija znanstveni duh, odnosno stječe naviku uma za kritičkom analizom i sintezom informacija kao temeljnom pretpostavkom znanstvene spoznaje. Znanstveni način mišljenja (Dimićev „bios-theoretikos“) bi trebao postati dio svakodnevice koja pojedinca transformira i oblikuje u prosvjećenu i racionalno usmjerenu osobu.



Slika 6. *Ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta*

Navedene tri dimenzije humanističke ideje sveučilišta funkcioniraju i kao središnje zadaće visokog obrazovanja kojima se postiže samopotvrđujuća slobodna ličnost. Svaka od navedene dimenzije obuhvaća i tri međusobno isprepletene operativne komponente, temeljem kojih će se provesti empirijsko istraživanje:

- Kognitivna (racionalno i kritičko mišljenje)
- Osobna (odnos sa sobom)
- Društvena (odnos sa svijetom)

Kognitivna komponenta

Racionalnom upotrebom vlastitog razuma, prema Kantu, čovjek može izaći iz stanja nezrelosti i postići zrelost. To se može postići razvijanjem filozofske navike uma (Kant, Fichte, Newman) ili znanstvenog duha (Schleiermacher), koji se očituje u sposobnosti pojedinca da kritički propituje i analizira odnose između pojedinih znanosti i povezuje fragmentirana znanja u koherentnu cjelinu. Schelling (1991: 130/131) ističe da se obrazovani čovjek mora odati svojoj znanosti i „upoznati mjesto, što ga ona zauzima u toj cjelini, i naročiti duh, koji je oduševljava, kao i način izobrazbe, kroz što se ona priključuje harmoničnome zdanju cjeline, dakle i način, kako on sam ima uzeti tu znanost, da je ne bi mislio kao rob, nego kao slobodan i u duhu cjeline“, te nastavlja: „onaj koji svoju posebnu struku poznaje samo kao posebnu i nije sposoban, niti u njoj prepoznati ono opće niti u njoj saopćiti izraz jednog univerzalno-znanstvenog obrazovanja, nedostojan je, da bude učitelj i čuvar znanosti“. Racionalno i kritičko mišljenje zahtijeva intelektualni angažman pojedinca u stvaranju znanja i nadograđivanju vlastitog razumijevanja svijeta kao dio razmjene informacija. Ono podrazumijeva učinkovitu uporabu vlastitog znanja i vještina u specifičnom, složenom kontekstu, koristeći poznate principe kako bi se izbjegle logičke zablude ili znanstvene neistine. Racionalni pojedinac svoje djelovanje temelji na činjenicama, a ne emocijama, stoga odbacuje nedosljedne i emocionalne izjave. Racionalno i kritičko mišljenje temelj su sveučilišnog obrazovanja koje se manifestira u sposobnosti za znanstveno-istraživački rad, aktivnom uključivanju u proces učenja i profesionalnom razvoju.

Prema tome, sveučilišnim bi se obrazovanjem pojedinac trebao razviti u racionalno zrelog profesionalca, koji je ovladao znanstveno-istraživačkim radom i koji aktivno uči, koji je motiviran za osobno i profesionalno usavršavanje te evaluaciju vlastitog rada. Znanje koje je stekao obrazovanjem, prema Scheleru (1996:87), trebalo bi biti usvojeno do te mjere da postane sastavni dio čovjeka i „promijeni ličan opis pojedinca i postane drugom prirodom“, koji onda tim znanjem „barata kao da ga je oduvijek imao, i kojemu služi da postane jači,

bolji i obrazovaniji“. Slijedom toga, u empirijskom dijelu će se istraživati doprinos studija osposobljenosti za istraživanje, njihovom profesionalnom razvoju i aktivnom učenju.

Osobna komponenta

Ključne komponente osobnog razvoja su samosvijest, odnosno percepcija osobne vrijednosti i upravljanje vlastitim životom, odnosno percepcija vlastite učinkovitosti. Pojedinac koji je razvio sposobnost za samopercepciju ne živi u raskoraku sa svojim osjećajima i željama, već prepoznaje i kontrolira svoja emocionalna stanja te usmjerava svoje djelovanje prema zacrtanim ciljevima. Takav pojedinac ima razvijen kritički stav prema vlastitim uvjerenjima i stavovima, uspješno se nosi sa stresom i životnim izazovima jer je motiviran za napredak i promjenu. Razvio je sposobnost za samostalno donošenje odluka i postavljanje ostvarivih ciljeva. Dosljedan je u naporima da se osobno razvije i ostvari sve svoje potencijale. Zato Scheler (1996: 97) navodi: „Obrazovan je onaj tko je usvojio neku osobnu strukturu, cjelokupnost do jedinstva jednog stila uzajamno oslonjenih idealnih pokretnih shema za zor, mišljenje, shvaćanje, vrednovanje i odradbu svijeta i bilo kojih slučajnih stvari u njemu; shema što su unaprijed dane svim slučajnim iskustvima, ova jedinstveno prerađuju i uvrštavaju u cjelinu personaliziranog svijeta“. Slijedom navedenog, u empirijskom dijelu će se ispitivati doprinos studija razvoju kompetencija za osobni razvoj ispitanika.

Društvena komponenta

Odnos s drugima je nužan preduvjet ujedinjavanja čovjeka i svijeta, njegove individualnosti i univerzalnosti svijeta, pojedinačnih i zajedničkih interesa. Taj proces Jaspers će nazvati orijentacijom, Humboldt mimetičko prisvajanje svijeta, a Fichte dijalektičkim hodom. Uspostava odnosa s drugima manifestira se u zajedništvu koje potiče dijalog i interakciju, a obuhvaća razvijanje sposobnosti pojedinca za empatiju i toleranciju, poštivanje tuđih mišljenja, stavova i ponašanja, ali i identifikaciju i regulaciju vlastitih emocija, preuzimanje odgovornosti za uspješan timski rad i dobrobit zajednice, aktivno sudjelovanje u aktivnostima zajednice te otvorenost prema drugim idejama. Zato Despot (1991:8) navodi da se do te zajednice „čovjek mora moći izdići, za nju mora biti od prirode nadaren, za nju se mora moći odgojiti i obrazovati, i tek ako se zaista očisti od svega van-znanstvenog, ukoliko se osposobi i formira u apstrakciji iznad svake kolektivne ili individualne ograničenosti, istom onda može kao čista intelektualna radna snaga odista raditi u svijetu znanosti, ili, još više,

surađivati na temeljima njegove izgradnje“. Sukladno tome, u empirijskom dijelu će se ispitivati navedeni aspekti društvene kompetencije.

Sličnu podjelu napravio je Marsh (1994), koji je konceptualizirao ciljeve visokog obrazovanja u četiri točke. Prema njemu, ciljevi visokog obrazovanja su 1. akademske naravi (ovladavanje temeljnim sposobnostima, intelektualni razvoj); 2. profesionalne naravi (navike i stavovi glede sudjelovanja u građanskom životu); 3. društvene naravi (građansko sudjelovanje, moralni karakter) te 4; osobne naravi (emocionalne i tjelesne dobrobiti, stvaralaštvo, estetsko izražavanje). Na tragu toga su i Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) koji u kontekstu pojma pedagoške punoljetnosti navode da se oslobođenje pojedinca postiže razvijanjem triju kompetencija: socijalne, individualne i stručne. Prema autorima (2001: 137), socijalna kompetencija obuhvaća „sposobnost i spremnost za prosuđivanje o društvenim i političkim pitanjima i za društvenopolitičko djelovanje“, individualna „sposobnost upravljanja sobom, sposobnost i spremnost za preuzimanje odgovornosti i za odgovorno djelovanje“ a stručna „sposobnost prosuđivanja i odlučivanja o predmetu struke i za struku“. Osim toga, predstavljeni koncept djelomično se može usporediti i sa stupnjevima obrazovanja u 21. stoljeću koje je utemeljio Delors (1998): “učiti znati “, “učiti činiti”, “učiti zajedno živjeti” i “učiti biti”, a potom i s Predstavljeni koncept djelomično je usporediv s tri razine generičkih kompetencija identificiranih *Tuning* projektom iz 2005. godine (*Tablica 1*), kojim se htjelo uskladiti obrazovne strukture u Europi primjenom Bolonjskog procesa.

Tablica 1. *Razine generičkih kompetencija prema Tuning projektu*

Instrumentalne kompetencije	Interpersonalne kompetencije	Sistemske kompetencije
Sposobnost za analizu i sintezu Sposobnost za organizaciju i planiranje Temeljna opća znanja Temeljna stručna znanja Usmena i pismena komunikacija na materinjem jeziku Poznavanje drugog jezika Osnovne računalne vještine Vještine upravljanja informacijom (sposobnost dohvaćanja i analiziranja informacija iz različitih izvora) Rješavanje problema Donošenje odluka	Interpersonalne vještine Sposobnost za (samo) kritiku Sposobnost za timski rad Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu Sposobnost komunikacije sa stručnjacima iz drugih područja Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti Sposobnost rada u međunarodnom kontekstu Etička predanost	Sposobnost za primjenu znanja u praksi Istraživačke vještine Sposobnost učenja Sposobnost prilagođavanja novim situacijama Sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost) Vodstvo Razumijevanje kultura i običaja drugih zemalja Sposobnost samostalnog rada Dizajn i upravljanje projektima Inicijativan i poduzetnički duh Želja za uspjehom

Na prvoj razini su instrumentalne kompetencije koje obuhvaćaju kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti. Na drugoj razini su interpersonalne kompetencije, koje se odnose na individualne sposobnosti poput socijalnih vještina (socijalna interakcija i suradnja), a treća razina, sistemske kompetencije, uključuju sposobnosti i vještine važne za sistemski pristup (kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja). Sličan model je razradila i Suzić (2014) s podjelom na kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcijske kompetencije (*Tablica 2*).

Tablica 2. *Model 28 kompetencija za 21. vijek prema Suzić (2014)*

Kognitivne kompetencije	– izdvajanje bitnog od nebitnog, vještina izbora informacija – postavljanje pitanja o gradivu kao i o vlastitoj kogniciji – razumijevanje materije i problema – pamćenje, izbor informacija koje treba upamtiti – rukovanje informacijama, korištenje i skladištenje informacija – konvergentna i divergentna produkcija – evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada
Emocionalne kompetencije	– emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija – samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita – samokontrola – empatija i altruizam – istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta – adaptibilnost, fleksibilnost u prihvaćanju promjena – inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije
Socijalne kompetencije	– razumijevanje drugih ličnosti i grupa – usuglašenost ciljevima grupe ili organizacije – sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, rad u timu – komunikacija: slušati otvoreno, nenasilna komunikacija – podrška drugima, senzibilnost za potrebe drugih – uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratičnost – osjećanje pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji
Radno-akcijske kompetencije	– poznavanje struke ili profesionalnost – opća informatička i komunikacijska pismenost – savjesnost, preuzimanje odgovornosti za vlastita ostvarenja – perzistencija, ustrajavanje u svojim ciljevima – težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, – inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti – optimizam, unutrašnja motiviranost, volja za rad

Međutim, suvremeni pristupi sveučilištu odmaknuli su se takve ideje i približili onoj koja podupire smjer razvoja visokog obrazovanja kao najvažnijeg čimbenika ekonomskog rasta i razvoja. To će se, prije svega, pokazati u promjenama misije sveučilišta i dualizmu koji prevladava u suvremenoj ideji sveučilišta potaknutog vanjskim zahtjevima i unutarnjim tradicijama.

3. VISOKO OBRAZOVANJE I IDEJA SVEUČILIŠTA DANAS

U posljednjih nekoliko godina objavljen je velik broj tekstova u kojima se govori o promjenama u visokom obrazovanju u ubrzanom gospodarskom i tehnološkom razvoju (Bertilsson i Nybom; 1991; Schuller, 1995; Aronowitz, 2000; Checkoway, 2001; Pohoryles, 2002; Bok, 2003; Newman, Courtier i Scurry, 2004; Bai, Cohen i Scott 2006; Krejsler, 2006; Giroux, 2007; Guthrie i Neuman, 2007; Kronman, 2007; Gibbs, 2009; Karran, 2009; Trani i Holsworth, 2010; Salthmarsh, 2011; Hurt, 2012; McGettigan, 2013; Torenbeek, Jansen i Suhre, 2013; Giroux, 2014). Nove dimenzije gospodarskog napretka dovele su do stvaranja tješnije veze između sveučilišta i gospodarstva, budući da znanstvena i tehnološka znanja koja se proizvode na sveučilištu postaju sve korisnija. Opravdanost postojanja sveučilišta temelji se njegovoj povezanosti s tržištem rada, što dovodi do redefiniranja svrhe i uloge u društvu i gospodarstvu. Konkretno, sveučilište više nije odgovorno samo za osposobljavanje ljudskog kapitala i stvaranje novih znanja, već se suočava s odgovaranjem na društvene potrebe i zahtjeve tržišta na način da počinje usklađivati društvene, ekonomske, političke i ostale interese te širi postojeće misije poučavanja (prijenosa znanja) i istraživanja (stvaranja novih znanja) prema širem kontekstu razvoja zajednice i napretka gospodarstva.

Stoga se danas sve češće govori o tzv. „trećoj misiji“ sveučilišta kao misiji koja, s jedne strane, spaja ideju sveučilišta kao nositelja pozitivnih promjena koje doprinose društvenom razvoju, a s druge strane, ideju sveučilišta kao ključnog elementa ekonomskog rasta i razvoja (Etzkowitz, 2003; Laredo, 2007; Dabić i Švarc, 2011; Loi, 2015; Koryakina, Sarrico i Teixeira, 2015; Staniškis, 2016; Pinheiro, 2017; Secundo i sur., 2017; Cooper, 2017; Rubens, 2017). Razlozi proširenja misije sveučilišta, prema Scottu (2006) mogu se pronaći u zakonodavnim promjenama kojima se uspostavlja novi okvir odnosa između institucija i države, promjenama u socio-ekonomskim okolnostima koje utječu na potražnju za sveučilišnim uslugama i promjenama u shvaćanju uloge sveučilišta u suvremenom svijetu.

Da bi se mogle analizirati promjene u visokom obrazovanju potaknute društvenim, političkim i ekonomskim pritiscima, prvo će se razjasniti pojam „treće misije“ i dvije dominantne ideje sveučilišta koje proizlaze iz takvog oblika: ideja sveučilišta kao pokretača društvenih promjena i ideja sveučilišta kao pokretača ekonomskog razvoja. Nakon toga će se prikazati promjene misije sveučilišta na primjeru Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije te u konačnici, pokušati obrazložiti utjecaj tih promjena na čovjeka.

3.1. „Treća misija“ sveučilišta

Jongbloed, Enders i Salerno (2008) definiraju „treću misiju“ sveučilišta kao proces proširenja uloge sveučilišta u gospodarskom i društvenom razvoju, a Schoel i suradnici (prema Ćulum i Ledić, 2011: 21) kao višedimenzionalan koncept prožet „kroz ekonomsku i društvenu dimenziju svojih aktivnosti, koje govore o načinima i mehanizmima integracije sveučilišta u zajednicu i omogućuju analizu i raspravu o doprinosu sveučilišta razvoju ekonomije i društva”. Prema potonjim autorima, „treća misija“ sveučilišta uključuje nekoliko različitih aktivnosti, poput razvijanja partnerstva javnih i privatnih institucija, razvijanja javno-privatnih istraživačkih projekata, stvaranja *spin-off* poduzetničkih tvrtki u vlasništvu sveučilišta, ali i sudjelovanje sveučilišta u razvoju i doprinosu zajednici. Scott (2006), a kasnije i Trencher i sur. (2014) navode da je „treća misija“ sveučilišta komplementarna s prve dvije i da obuhvaća sve aktivnosti koje nisu obuhvaćene prvom i drugom misijom.

Prema Scottu (2006), „treća misija“ se pojavila u trećoj fazi promjena na sveučilištu, tzv. globalizacijskoj fazi (eng. *globalization stage)*, kojoj su prethodile pred-nacionalna (eng. *pre-nation stage*) i nacionalna faza (eng. *nation stage*). U pred-nacionalnoj fazi, prema autoru, dominirale su misije poučavanja i istraživanja. Misija poučavanja razvila se u kasnijem srednjem vijeku na sveučilištima u Bologni i Parizu, a istraživačka misija u predindustrijskim njemačkim državama početkom 19. stoljeća, prije nacionalnog ujedinjenja. U nacionalnoj fazi autor ističe da su nastale tri različite misije sveučilišta: misije nacionalizacije, demokratizacije i misija javnih usluga (eng. *public service mission*). Misija nacionalizacije je nastala u ranom novom vijeku kada su vlade preuzele upravljanje zapadnoeuropskim sveučilištima. Misija demokratizacije je nastala na američkim sveučilištima kao jedan od mehanizama rješavanja potreba zajednice, a koja se kasnije, prema autoru, proširila na sveučilišta u drugim zemljama. Nakon toga, misija sveučilišta kao javne usluge nastala je kao posljedica tzv. „Wisconsinske ideje“, koncepta kojim se željela naglasiti povezanost sveučilišta i zajednice. Prema toj ideji, svrha istraživanja na sveučilištu trebala je biti poboljšanje kvalitete života u zajednici. U fazi globalizacije se pojavila nova misija sveučilišta koja, prema Etzkowitzu (2001) i Scottu (2006) obuhvaća sve dosadašnje misije, a kojom se proširuje uloga sveučilišta u zajednici.

U kontekstu „treće misije“ mogu se razlučiti dvije misije sveučilišta: civilna i ekonomska. Civilna misija se odnosi na proizvodnju i korištenje onih znanja koja pomažu rješavanju različitih društvenih izazova (usmjerenost prema zajednici), dok je ekonomska vezana za proizvodnju i dijeljenje onih znanja koja mogu unaprijediti lokalnu, nacionalnu ili globalnu ekonomiju (usmjerenost prema ekonomiji). Sličnu podjelu napravio je McPherson

(1983) kada je, promišljajući svrhu sveučilišta, naveo da postoji ekonomska i ne-ekonomska (humanistička) funkcija sveučilišta. Ekonomska funkcija podrazumijeva izobrazbu za stjecanje specifičnih profesionalnih vještina, povećanje kapaciteta za produktivniji rad na tržištu i prilagođavanje specifičnim ulogama u društvu, a humanističku povezuje sa sljedećim standardima akademske zajednice:

- obogaćivanje individualnih kapaciteta za potrebe osobnog razvoja, zadovoljstva na radnom mjestu i kreativnog korištenja slobodnog vremena
- poticanje građanskog aktivizma i političke participacije
- poticanje potrage za istinom kroz znanstvena istraživanja
- prenošenje i obogaćivanje kulturne tradicije
- osiguranje prostora za političku i društvenu kritiku
- poticanje moralnog razvoja

Ta dualnost misija istaknuta je i u *Izvješću Svjetske banke* iz 2002. godine (World Bank, 2002) u kojem se navodi da, s jedne strane, sveučilište mora obučiti kvalificiranu i prilagodljivu radnu snagu, a s druge, generirati nova znanja i prenositi vrijednosti potrebne za izgradnju zdravih civilnih društava i kohezivnih kultura. Čak se i u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* navodi da „sveučilišta i javni istraživački instituti moraju (…) pojačati svoju društvenu i gospodarsku ulogu i u skladu s tim strateški se usmjeriti prema inovativnosti kako bi se aktivno uključili u gospodarsku reformu i industrijski razvoj. Uvjet su za to čvršći partnerski odnosi s gospodarstvom i poslovnom zajednicom“ (Hrvatski sabor, 2014). Escrigas (prema Ćulum, 2011) ekonomsku i neekonomsku misiju dijeli u dvije paradigme suvremenog sveučilišta: individualnu i kompetitivnu, kao aktualnu paradigmu i društvenu i suradničku, kao poželjnu (*Tablica 3*).

U skladu s navedenim misijama, mogu se izlučiti i dvije dominantne ideje suvremenog sveučilišta: ideja sveučilišta kao pokretača društvenih promjena i ideja sveučilišta kao pokretača ekonomskog razvoja, koje će se ukratko prikazati.

Tablica 3. *Aktualna i poželjna paradigma sveučilišta prema Escrigas (prema Ćulum, 2011)*

Individualna i kompetitivna paradigma sveučilišta	Društvena i suradnička paradigma sveučilišta
Fokus na sadržaj	Fokus na sadržaj, mogućnosti primjene i vrijednosti
Fokus na izobrazbu produktivnih profesionalaca	Fokus na obrazovanje društveno odgovornih građana koji profesionalno obnašaju svoje funkcije
Orijentacija prema potrebama tržišta rada	Orijentacija prema potrebama društva u cjelini
Javno dobro visokog obrazovanja temeljeno na individualnom statusu i obogaćivanju pojedinca profesionalca i ekonomskom razvitku	Javno dobro visokog obrazovanja temeljeno na doprinosu građana profesionalaca javnom i zajedničkom dobru te razvoju ljudskog i društvenog kapitala

3.1.1. Civilna misija i ideja sveučilišta kao pokretača društvenih promjena

Pojmom civilne misije sveučilišta označava se veća razina angažmana sveučilišta u zajednici s ciljem podizanja kvalitete života, a prati ideju sveučilišta kao pokretača društvenih promjena. Ćulum i Ledić (2011: 53) civilnu misiju definiraju kao „sustav vrijednosti, načela i principa koji usmjerava temeljne djelatnosti sveučilišta te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, koje vode k obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i unapređenju kvalitete života u zajednici uopće“. Uključuje aktivnosti poput izgradnje kapaciteta škola, zajedničke projekte s institucijama i tijelima, razvoj građanskih kompetencija, provedbe istraživanja koje rezultiraju novim idejama i inicijativama, poticanje zalaganje nastavnika i studenata, itd. Cuthill (2012) drži da sveučilište ima etičku obvezu doprinositi općem dobru, s čime se slaže i Hazelkorn (2015), koji ističe da sveučilište ima odgovornost razvijanja strategija i novih pristupa za dobrobit zajednice, a koji će omogućiti svim članovima zajednice jačanje građanskih kompetencija. Ujedno dodaje da je sveučilište do sada bilo izolirano od zajednice, iako je oduvijek promicalo suradnju između institucije i zajednice.

Sveučilište kao pokretač društvenih promjena bi trebalo, prema Boyeru (prema Ćulumi Ledić, 2011: 55) „postati snažniji partner u potrazi za rješenjima najvažnijih društvenih, građanskih, ekonomskih i moralnih problema. To znači povezati bogate resurse sveučilišta s najvažnijim društvenim, građanskim i etičkim problemima (...)”. Isto to ističu Ćulum i Ledić (2011), a kasnije i Levine (2014) navodeći da bi sveučilište trebalo uvažavati potrebe i rješavati probleme zajednice na način da smjer budućeg razvoja definiraju u odnosu

na potrebe zajednice i društva, što se može postići suradnjom i izgradnjom kvalitetnih odnosa, što je osnova demokratskog društva. Stoga se ideja civilne misije veže uz demokraciju i jačanje društvenog kapitala. Prema Ćulum i Ledić (2011), sveučilišta koja teže integraciji civilne misije provode brojne aktivnosti i inicijative, poput osmišljavanja kolegija i novih studijskih programa usmjerenih obrazovanju za aktivno građanstvo, razvijanja modela vrednovanja civilnog zalaganja nastavnika i studenata, uspostavljanja sveučilišnih centara koji pružaju podršku u provedbi aktivnosti civilnog zalaganja u zajednici i sl. Peterson (2014) navodi da bi nastava na sveučilištu, u kontekstu civilne misije, trebala pridonijeti sljedećem:

- artikuliranju društvene odgovornosti pojedinca i njegove predanosti rješavanju izazova zajednice;
- izgradnji kritičkih i refleksivnih odnosa pojedinca i zajednice;
- uvažavanju kulturnih, religijskih, političkih i ostalih različitosti;
- profesionalnom i etičkom ponašanju članova zajednice;
- unapređivanju sposobnosti kritičkog razmišljanja pojedinca, moralnog i etičkog rasuđivanja
- jačanju osobnih kapaciteta pojedinca, vještina i vrijednosti;
- razvoj vlastitog identiteta i osjećaja svrhovitosti.

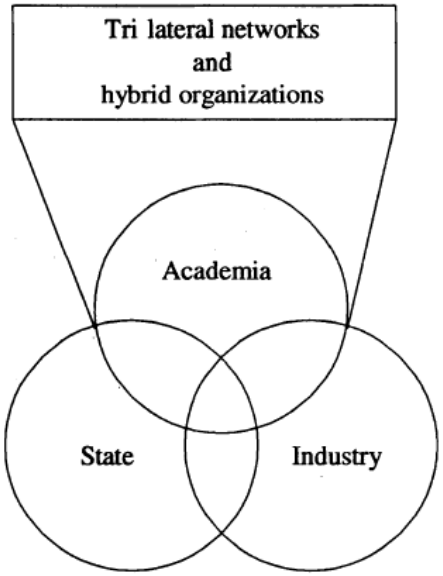
Mnogi autori drže da integracija civilne misije ponajviše ovisi o sveučilišnim nastavnicima, njihovim stavovima i motiviranosti za promicanje ideje sveučilišta kao sredstva društvene promjene (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Hartley i Hollander, 2005; Ćulum i Ledić, 2011). Prema navedenim autorima, promoviranje civilne misije, aktivno sudjelovanje u zajednici, kao i promjena načina poučavanja prema konceptu društvene odgovornosti trebala bi postati najvažnija zadaća sveučilišnih nastavnika. U skladu s time, Ćulum i Ledić (2011: 158) navode: „Na putu integracije civilne misije u redovite akademske djelatnosti, sveučilišne nastavnike treba voditi princip društvene odgovornosti sveučilišta te njihove osobne i javne odgovornosti za zajednicu u kojoj žive i rade. Važno je da sveučilišni nastavnici prepoznaju (lokalnu) zajednicu kao mjesto učenja koje može osigurati dovoljno obrazovnih prilika. U suradnji s relevantnim dionicima u zajednici sveučilišni nastavnici bi se trebali posvetiti analizi potreba i problema zajednice, planirati, osmišljavati i provoditi aktivnosti koje mogu doprinositi njihovom rješavanju“.

Da je civilna misija izrazito važan segment suvremenog sveučilišta pokazuju rezultati istraživanja o stavovima sveučilišnih nastavnika o civilnoj misiji sveučilišta provedenog 2011. godine. Rezultati istraživanja pokazuju da se 90% nastavnika slaže da bi primarna misija sveučilišta trebala biti obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana, a 67% da je važnije studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline (Ćulum i Ledić, 2011). Nadalje, 81% drži da sveučilišni nastavnici moraju biti model društveno odgovornih i aktivnih građana. Iz tog razloga, 68% ispitanika smatra da se nastavnici trebaju redovito uključivati u javne rasprave i tijekom svojeg radnog vijeka dati poseban doprinos razvoju zajednice. Sukladno rezultatima istraživanja, autorice predlažu smjernice za stvaranje poticajnog okruženja za integraciju civilne misije na hrvatska sveučilišta, kao što su, primjerice, jačanje sinergije *top-down* i *bottom-up* pristupa (uvođenje koncepta civilne misije u zakonske i strateške dokumente te modela učenja zalaganjem u zajednici) i razvijanje suradničkih odnosa sveučilišta i zajednice (lokalne i globalne).

Međutim, bez obzira na važnost sveučilišta u rješavanju izazova koji se postavljaju pred zajednicu, elementi civilne misije sveučilišta sve češće bivaju marginalizirani zbog rastućeg značaja visokog obrazovanja u političko-ekonomskim ideologijama, čiji sustav vrijednosti nije konzistentan s vrijednostima koje čine civilnu misiju. Dominacija ekonomskih vrijednosti u visokom obrazovanju vidljiva je u većini formalno-pravnih i razvojno-strategijskih dokumenata o visokom obrazovanju i sveučilištu (*vidi poglavlje 4*), koji ukazuju da se visoko obrazovanje sve više udaljava od svoje prvotne ideje kao procesa putem kojih čovjek postaje slobodan.

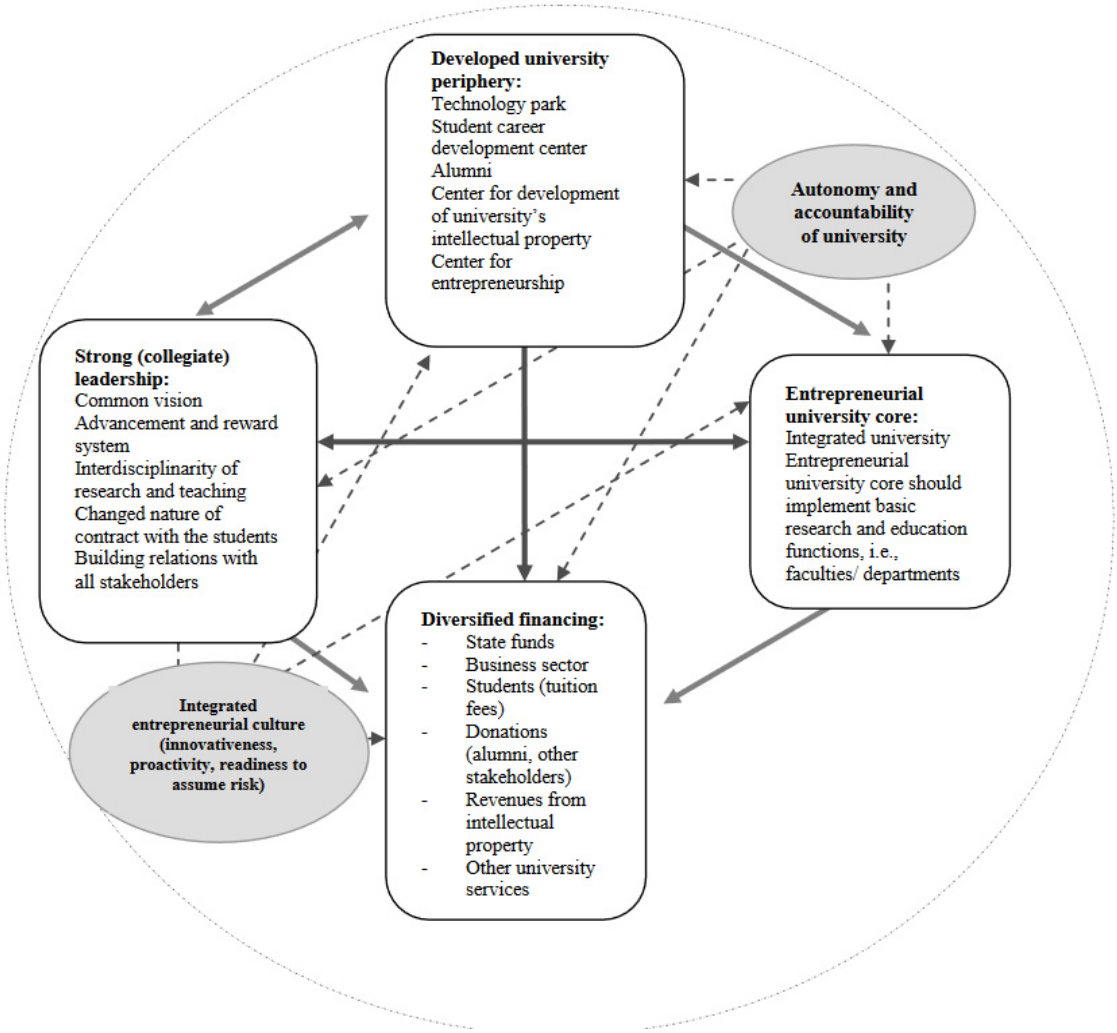
3.1.2. Ekonomska misija sveučilišta i ideja poduzetničkog sveučilišta

Za razliku od civilne, ekonomska dimenzija „treće misije“ sveučilišta nije usmjerena suradnji sa zajednicom u cilju rješavanja društvenih problema, već se orijentira na suradnju s državom i industrijom u cilju ekonomskog razvoja. Takav oblik suradnje Etzkowitz (2003) objašnjava tzv. „modelom trostruke spirale“ (eng. *triple helix model*) (*Slika 7*), kao uske povezanosti inovacijske politike, znanstvenog istraživanja i maksimiziranja industrijskog profita kako bi se poboljšala konkurentnost nacionalnih gospodarstava.



Slika 7. *Model trostruke spirale prema Etzkowitzu (2003)*

U središte tog modela postavlja se koncept poduzetničkog sveučilišta, kao glavne karike učinkovite suradnje u sve tri sfere. Iako ne postoji jedinstvena definicija poduzetničkog sveučilišta, sažimajući definicije mnogih autora (Soares i Amaral, 1999; Daumard, 2001; Davies, 2001; McInnis, 2001; Salmi, 2001; Kirby, 2005; Philpott i sur., 2011; Koryakina, Sarrico i Teixeira, 2015; Sperrer, Müller i Soos, 2016; Pinheiro, 2017; Dalmarco i sur., 2018), može se definirati kao sveučilište koje ima sposobnost inoviranja i provođenja različitih poduzetničkih aktivnosti koje proširuju djelatnost sveučilišta i čija je temeljna značajka fleksibilnost, kako u podučavanju, tako i u radnom vremenu, opsegu i vrsti posla nastavnika te načinima suradnje s ostalim akterima. Takvo sveučilište zadržava tradicionalnu akademsku ulogu stvaranja i širenja znanja, ali ih stavlja u širi kontekst inovacija i razvoja gospodarstva. Prema Clarku (2001) i Shattocku (2009), Dabić i Švarc (2011) sistematiziraju djelatnosti poduzetničkoga sveučilišta u nekoliko ključnih točaka: istraživačka i stručna suradnja s poduzećima, komercijalizacija rezultata istraživanja uz zaštitu prava intelektualnog vlasništva, osnivanje *spin-off* poduzeća, primjena strateškoga partnerstva i rizičnoga kapitala u komercijalizaciji istraživanja, razvoj inovacijske i tehnološke infrastrukture za suradnju znanosti i gospodarstva, međusektorska mobilnost kadrova, poticanje strukovnog obrazovanja i razvoj javno-privatnog partnerstva.



Slika 8. *Model poduzetničkog sveučilišta prema Oberman-Peterka i sur. (2008)*

McNay (1995) ističe da je poduzetničko sveučilište samo jedno od četiri različita modela sveučilišta, uz već prisutni kolegijski, birokratski i korporativni model. Ti modeli su, prema autoru, prisutni na svim sveučilištima, ali u različitim omjerima jer ovise o nizu čimbenika (tradiciji, misiji, stilu vođenja, vanjskim zahtjevima i sl.). U kolegijskom modelu prevladava institucionalna i akademska autonomija, što odgovara humanističkom sveučilištu. U birokratskom modelu najvažnije je poštivanje regulativa i pravila, što za autora ima mnoge pozitivne ishode, poput kvalitete aktivnosti ili veće učinkovitosti i dosljednosti u procedurama. U korporativnom modelu prevladava kultura moći i autoritarna dominacija, dok u poduzetničkom modelu prevladava prožimanje specijaliziranih znanja i vještina s potrebama i željama onih kojima su potrebna ta znanja i vještine. Nadalje, Oberman-Peterka i sur. (2008) grafički prikazuju četiri osnovna elementa poduzetničkog sveučilišta (*Slika 8*), u okviru kojih

se nalaze i dvije vrijednosne komponente: *odgovornost i autonomija* te *poduzetništvo.* Prva komponenta obuhvaća ono što se može nazvati civilna misija sveučilišta (rješavanje izazova zajednice, stvaranje suradničkih odnosa), a druga aktivno sudjelovanje sveučilišta u razvoju trendova i unapređivanju poduzetničke kulture.

Ideja poduzetničkog sveučilišta podržana je na svjetskoj i europskoj razini. Europska komisija je 2008. godine provela istraživanje o poduzetništvu u visokom obrazovanju u Europskoj uniji (eng. *Survey on Entrepreneurship in Higher Education in Europe*) (European Commission, 2008), u kojoj su sudjelovala 664 sveučilišta zemalja članica. Rezultati su pokazali da je poduzetničko obrazovanje na sveučilištima u EU na niskoj razini, što je, prema Europskoj komisiji, zabrinjavajuće. Rezultati pokazuju da 48% sveučilišta provodi neki od oblika poduzetničkog obrazovanja, odnosno da otprilike 10 od 21 milijun studenata ima pristup poduzetničkim temama. Međutim, ti oblici se većinom provode na specijalističkim studijima koji su usko vezani uz ekonomiju. Na temelju tog istraživanja Europska komisija je, u suradnji s OECD-om, izradila smjernice za razvoj poduzetničkog sveučilišta (*Guiding Framework for Entrepreneurial Universities,* 2012), koje uključuju i instrument za samoprocjenu razine uspješnosti sveučilišta u sedam identificiranih ključnih područja poduzetništva: 1) vodstvo i upravljanje; 2) organizacijski kapacitet, ljudi i aktivnosti; 3) razvoj poduzetništva u nastavi i učenju; 4) odnos sveučilište-poslovanje/odnosi za razmjenu znanja; 5) poduzetnička sveučilišta kao internacionalizirana institucija; 6) putevi za poduzetnike; te 7) mjerenje utjecaja. Neke od tvrdnji kojima se procjenjuje razina usvojenosti poduzetničkih komponenti su primjerice „poduzetništvo je glavni dio sveučilišne strategije“; „sveučilište je otvoreno za zapošljavanje i angažiranje pojedinaca koji imaju poduzetničke stavove, ponašanja i iskustva“; „sveučilište podupire učenje o poduzetništvu“; „poduzetničke teme nude se u nastavnom programu“; „sveučilište olakšava pristup privatnim investitorima“; i „sveučilište ima snažne veze s *start-up*-ovima, znanstvenim parkovima i sl.“. Smjernice kojima se nastoje usmjeriti sveučilišta prema poduzetničkom ponašanju uključuju razvijanje poduzetničke vizije i misije, nagrađivanje poduzetničkih aktivnosti osoblja, zapošljavanje poduzetnika kao predavača, razvijanje poduzetničkog razmišljanja i ponašanja, olakšavanje pristupa privatnim izvorima financiranja, organiziranje događanja za poduzetnike i sveučilišno osoblje, itd.

Promjene u misijama sveučilišta bit će vidljive na primjeru Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije, koje su, slijedom pokušaja nacionalizacije i standardizacije visokog obrazovanja, transformirale svoje sustave iz elitističkih prema masovnim, što je uzrokovalo promjene u funkcioniranju i načinu na koji se gleda na visoko obrazovanje. Kao najveći problem u transformaciji sveučilišta postat će njegovo financiranje, što će, slijedom smanjivanja financijske potpore od strane države, i u jednoj i drugoj zemlji rezultirati okretanjem sveučilišta prema privatnim izvorima financiranja, razvijanju poduzetničkih načina upravljanja institucijom i stvaranjem konkurentnog okružja. Taj proces Etzkowitz (2001) naziva drugom sveučilišnom revolucijom, koja se veže uz pojavu poduzetničkoga sveučilišta i potrebe da sveučilišta budu odgovornija prema proračunskim sredstvima i da se uključe u ekonomski razvoj.

3.2. Promjene misije sveučilišta na primjeru Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država

Sve do Drugog svjetskog rata, interes vlade za područje visokog obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama i Velikoj Britaniji nije bio velik. Sveučilišta su bila autonomne institucije neovisne o političkim i ekonomskim previranjima. Nakon Drugog svjetskog rada, važnost visokog obrazovanja se povećava zbog shvaćanja da se njime može ojačati (tada oslabljen) nacionalni identitet i obnoviti zajedništvo. Kao odgovor na uočene ekonomske potrebe i društvene zahtjeve, vlade u SAD-u i u Velikoj Britaniji preuzimaju upravljanje sveučilištem i transformiraju ga od elitističkog (dostupnog samo bogatim elitama) prema masovnom (dostupnog svima). Omogućavanje dostupnosti visokog obrazovanja za Sjedinjene Američke Države bilo je od ključne važnosti zbog povećanja broja stručnjaka koji svojim znanjem, kreativnošću i inovacijama mogu pomoći u nadmoći nad Sovjetskim savezom u razdoblju Hladnog rata, a za Veliku Britaniju je ekspanzija prvenstveno značila razvoj zemlje, osiguranje prosperiteta građana i jačanje nacionalnog identiteta.

Prema Carpentieru (2018), ekspanzija visokog obrazovanja u SAD-u započinje 1944. godine, usvajanjem *Zakona o prilagodbi vojnika* (eng. *Servicemen's Readjustment Act of 1944)* (United States Congress, 1944), poznatijeg kao *G.I. Bill,* koji je sudionicima Drugog svjetskog rata zajamčio pristup visokom obrazovanju i financiranje školarina. Tim je Zakonom omogućeno da više od osam milijuna ratnih sudionika, većinom osoba iz nižih socioekonomskih skupina, pohađaju studij uz osigurane financijske troškove. Ubrzo nakon

toga su se zahtjevi za visokim obrazovanjem povećali, što je usvajanjem *Zakona o visokom obrazovanju (eng. Higher Education Act)* (Senate of United States of America, 1965) rezultiralo uspostavom sustava državnih stipendija i studentskih kredita s niskim kamatama. To je, pak, dovelo do potrebe za većim administrativnim uslugama i organizacijom do sada heterogenog, autonomnog i fleksibilnog sustava koji nije imao zajedničke standarde i koordiniranu sveučilišnu politiku. Rourke i Brooks (1964) navode da je u tom razdoblju visokoobrazovni sustav SAD-a prošao kroz tzv. „upravljačku revoluciju“, kojom su se uspostavili administrativni uredi, automatizirala obrada podataka, usvojile nove metode raspodjele resursa, razvile nove metode prikupljanja sredstava i promijenio način upravljanja sveučilištem. Ipak, te promjene nisu imale prevelik utjecaj na samu djelatnost sveučilišta zbog dobre prilagođenosti sustava. Za razliku od britanskog sustava, prema Trowu (1972) i Wagner (1995), američki sustav visokog obrazovanja je bio strukturno prilagođen masovnom visokom obrazovanju jer nije postojalo središnje upravljačko tijelo, već su institucije bile autonomne u svojem djelovanju. To im je omogućilo veću diversifikaciju aktivnosti i funkcija i bržu prilagođenost promjenama.

Zakon o visokom obrazovanju dio autora označava kao početak razvoja neoliberalne ideologije u visokom obrazovanju u SAD-u (Wagner, 1995; Krücken i Meier; 2006; Tierney, 2011; Deming, Goldin i Katz, 2013). Kako bi se još više povećalo pristup postsekundarnom obrazovanju, *Zakonom* je privatnim profitnim koledžima (eng. *For-profit colleges*), koji su nudili kraće studijske programe prema zahtjevima lokalnog tržišta rada, omogućen pristup *Pell Grant*-u, najvećem izvoru državne potpore studentima. U razdoblju od 1970. do 1990. godine, kada se financiranje iz državnog proračuna postupno smanjivalo, broj privatnih koledža je počeo naglo rasti kako bi se zadovoljila potražnja za visokim obrazovanjem. Zbog osiguranja financijskih sredstava iz privatnog sektora, koledži su vrlo brzo otvarali svoje podružnice i uvodili programe koji osposobljavanju studente za rad u brzorastućim područjima poput ekonomije i informacijskih tehnologija. Prema Bailey i Badway (2001), uspjeh profitnih koledža leži u njihovoj fleksibilnosti i pristupu koji je orijentiran na brzo pružanje obrazovnih usluga koje su u tom trenutku potrebne zajednici. Time je došlo do još vidljivije podjele između javnih, neprofitnih fakulteta (eng. *Community colleges*), orijentiranih na dugoročni razvoj karijere i osobnih kompetencija i profitnih koledža, orijentiranih prema razvoju konkretnih specijaliziranih vještina.

Ipak, u posljednjih nekoliko godina sve je više kritika usmjerenih prema profitnim koledžima, kao mjestima koje „osposobljavaju“, a ne „obrazuju“ (Bailey i Badway, 2001: 9) i čije je jedino mjerilo kvalitete broj diplomiranih (Boggs, 2004; Krücken i Meier; 2006). Prema Nacionalnom centru za statistiku u obrazovanju (eng. *National Center for Education Statistic, 2018*), od 2000. do 2010. godine broj upisanih u profitne koledže povećao se za 329%, međutim, od 2010. taj broj se postupno smanjivao, da bi u 2018. godini iznosio samo 47%. Razlog tome jest regulacija tzv. „profitabilnog upisa“, odnosno zlouporabe pozicija takvih koledža povećanjem školarina, što je utjecalo na to da mnogi studenti nisu bili u mogućnosti otplatiti studentske kredite. Regulativnim je pravilima zabranjen pristup državnim potporama onim koledžima čiji diplomanti nisu mogli otplatiti podignute kredite u određenom vremenu, zbog čega su se mnogi koledži zatvorili, a drugi su se okrenuli *on-line* oblicima obrazovanja, poput masovnih otvorenih internetskih tečajeva (MOOC-ova) (Howarth i Stifler, 2019).

U Velikoj Britaniji, pak, ekspanzija sveučilišta započinje nešto kasnije nego u SAD-u, 1963. godine nakon objave *Robbinsovog izvještaja* (eng. *Robbins Report*) (Committee on Higher Education, 1963) u kojem se navodi da bi sveučilište trebalo biti dostupno svima koji su za njih kvalificirani prema sposobnostima i postignućima. Tim izvještajem, prema Rigby (1995), Barru (2014) i Carpentieru (2018), započeo je proces nacionalizacije sveučilišta. Do tada se visokim obrazovanjem bavila manja skupina učenjaka, koji su se organizirali u samoupravne cehove, a kasnije su postali udruženja s ovlastima dodjele diploma. Sveučilište je bilo shvaćeno kao mjesto univerzalnog znanja i prostor poučavanja i traženja istine. Iako se među četiri glavna cilja *Robbinsovog izvještaja* navode ciljevi koji odražavaju humanističku ideju sveučilišta (promicanje općih snaga uma, razvoj kultivirane ličnosti, unapređenje kulture i građanskih kompetencija), država je sve više zahtijevala prilagodbu sustava društvenim i ekonomskim izazovima.

Slijedom toga, da bi se održala humanistička ideja sveučilišta, a da bi se ipak odgovorilo na postojeće izazove, uspostavljen je tzv. binarni sustav visokog obrazovanja koji je obuhvaćao, sveučilišta s jedne strane i veleučilišta s druge. Sveučilišta su bila pravno neovisna i mogla su imenovati vlastite zaposlenike, birati studente i dodjeljivati diplome, dok su veleučilišta bila pod nadzorom lokalnih vlasti (Bathmaker, 2003). Tijekom 1970-ih godina financijska potpora države za oba dijela sustava je smanjena uslijed ekonomske krize, da bi potpora za sveučilišta bila potpuno ukinuta nakon dolaska na vlast konzervativne struje koja je smatrala da sveučilišta nedovoljno odgovaraju na potrebe industrije (Walford, 1991). *Zakonom o reformi obrazovanja* (eng. *Education Reform Act*) (Her Majesty's Stationery

Office, 1988) veleučilišta su oslobođena nadzora lokalnih vlasti te je nedugo zatim *Zakonom o daljnjem i visokom obrazovanju* (eng. *Further and Higher Education Act*) (Her Majesty's Stationery Office, 1992) ukinut binarni sustav. Tada su veleučilišta dobila sve ovlasti kao sveučilišta i pravo da u svojim nazivima koriste riječ „sveučilište".

Međutim, promjena iz elitnog u masovno visoko obrazovanje nije pratila paralelna financijska reforma, čime je došlo do problema financiranja sveučilišta (Schuller, 1995; Scott, 1995). Na temelju rezultata analize o trenutnom stanju visokog obrazovanja u Velikoj Britaniji, predstavljenih u *Dearing izvještaju* (eng. *Dearing Report*) (Her Majesty's Stationery Office, 1997), 1998. godine je usvojen *Zakon o poučavanju i visokom obrazovanju* (eng. T*eaching and Higher Education Act*) (Her Majesty's Stationery Office, 1998). Njime se, sukladno smjernicama iz *Izvještaja*, pokušao uspostaviti održiv sustav financiranja koji bi ublažio teret javnih financija, ali i omogućio širenje sektora. Ukinute su državne stipendije te je uveden miješani sistem školarina i studentskih kredita s niskim kamatama. Školarina je iznosila 1.000,00 funti za svaku akademsku godinu, a postupno se povećavala, tako da je 2006. godine iznosila 3.000,00 funti, a 2008. 3.465,00 funti. Uz to, postroženi kriteriji za dobivanje državnih stipendija, što je posljedično rezultiralo rastom broja studentskih kredita (Bailey, Khatun i Moskalenko, 2018). Sveučilišta i studenti su se sve manje mogli oslanjati na državne potpore i pronalaziti alternativne izvore financiranja. Prema Bathmaker (2003), Husseyu i Smithu (2010) te Reinersu (2014), to je bio početak razvoja neoliberalnih ideja u visokom obrazovanju u Velikoj Britaniji, a orijentiranost prema tržišnim interesima potvrdit će se i *Browneovim izvještajem iz 2010. godine* (eng. *Browne Report*) (Browne, 2010), u kojem se ističe da bi se trebala smanjiti sredstva za društveno-humanističke i umjetničke znanosti, ukinuti gornja granica školarina koja sveučilišta mogu naplatiti, kao i povećati iznos studentskih kredita i proširiti pristupa kreditima izvanrednim studentima.

Ekspanzija visokog obrazovanja i u SAD-u i Velikoj Britaniji pratile su ekspanzije i prilagodbe sveučilišta i u drugim zemljama. Vlade tih zemalja nastojale su restrukturirati visoko obrazovanje i usmjeriti ga da postane sastavni dio produktivne ekonomije, čime je upravljanje sveučilištem postalo politički i strateški važno. Konceptom koji Rybnichek i sur. (2016) nazivaju *novo javno upravljanje* pokušao se modernizirati način upravljanja sveučilištem koji je obuhvatio strogu financijsku kontrolu, učinkovito korištenje resursa s naglaskom na produktivnost, opsežno korištenje kvantitativnih pokazatelja uspješnosti, fleksibilnost radne snage i usvajanje potrošačkog ponašanja (Pollitt, prema McNay, 2007). Te su promjene, smatra Hazelkorn (2015: 12) uzrokovale transformaciju sveučilišta iz „relativno autonomne institucije koja je djelovala unutar samoreguliranog koda kolegijalnosti" prema

organizacijski upravljanoj instituciji koja je izgubila svoju prvotnu svrhu. Kao posljedica toga, prema Rybnicheku (2014), institucionalna autonomija evolvirala je u *novu autonomiju* koju karakterizira porast odgovornosti sveučilišta da vlastitim naporima sebi osigura prosperitet i uspjeh na svjetskim rangovima, zanemarujući time pojedinca.

Usvajanje tzv. „tržišnog etosa", kako Hussey i Smith (2010: 19) nazivaju orijentaciju sveučilišta prema tržištu, postaje kritika mnogih jer se smatra da takva ideja sveučilišta nije u skladu s tradicionalnim poimanjem svrhe visokog obrazovanja i uloge sveučilišta kao mjesta emancipacije pojedinca (primjerice Palley 2004; Lee Mudge, 2008; Boas i Gans-Morse, 2009; McGregor, 2009; Thorsen i Lie, 2009; Hall, 2011; Popp Berman, 2012; Maistry, 2014; Van der Walt 2017; Jessop, 2018; Jurić, 2018; i dr.). Promjene na sveučilištu potaknute tržišnim načelima Slaughter i Leslie (2001) uokvirit će u pojmu akademskog kapitalizma, koji će preuzeti mnogi drugi autori u raspravi o suvremenom sveučilištu i utjecaju tržišnih ideologija na visoko obrazovanje (primjerice Perkin, 1984; Ball, 1998; Roberts, 1998; Marshal, 1999; Bouroche, 2001; Peters, 2004; Krejsler, 2006; Mendoza i Berger, 2008; Mars i Scott Metcalfe, 2009; Murray, 2012; Locke, 2015; Münch, 2016; Deasy i Mannix-McNamara, 2017, i dr.). Time je „treća misija" sveučilišta zapravo postala ekonomska misija, odnosno misija ekonomskog razvoja, koja je sve manje povezana s konceptom sveučilišta kao društveno-odgovornom institucijom i visokim obrazovanjem kao javnim dobrom, a sve više s konceptom sveučilišta kao „hibridne organizacije" (Slaughter i Leslie 1997: 9) koja služi globalnim potrošačima, a ne subjektima koji čine njezinu okosnicu.

Akademski kapitalizam dio je ekonomsko-političke ideologije nazvan neoliberalizam, koji obuhvaća globalno širenje tržišnih ideja, podvrgavanje ekonomskim principima, slobodu tržišta i jačanje privatnog vlasništva. Harvey (2005: 2) neoliberalizam opisuje kao teoriju „političkih ekonomskih praksi koja sugerira da se dobrobit ljudi može najbolje poboljšati oslobađanjem individualnih poduzetničkih sloboda i vještina unutar institucionalnog okvira kojeg karakteriziraju snažna prava privatnog vlasništva, slobodna tržišta i slobodna trgovina. Uloga države je stvoriti i sačuvati institucionalni okvir primjeren takvoj praksi. Država, primjerice, mora jamčiti kvalitetu i integritet novca. Također mora uspostaviti vojne, obrambene, policijske i pravne strukture i funkcije potrebne za osiguranje prava privatnog vlasništva i zajamčiti, ako je potrebno, pravilno funkcioniranje tržišta". Za Venugopala (2015) neoliberalizam označava radikalni *laissez-faire* eksperiment ekonomske politike koji ograničava ulogu države u reguliranju tržišta, a za Van der Walta (2017) političku filozofiju koja polazi od postavke da državna intervencija nije potrebna u gospodarskim i društvenim odnosima. S druge strane, Thorsen i Lie (2009: 14) neoliberalizam opisuju kao „labavo

razgraničen skup političkih uvjerenja koja uključuju uvjerenje da je jedina legitimna svrha države zaštita pojedinačne i tržišne slobode, kao i privatnih imovinskih prava“. Prema Clarkeu (2005) i Tanu (2014) neoliberalizam se pojavio kao ideološki odgovor na krizu kejnzijanskog ekonomskog modela, koji je uspostavljen nakon Drugog svjetskog rata. Kriza se očitovala u sve većim poteškoćama u financiranju državnog proračunskog deficita, što je rezultiralo restriktivnom monetarnom politikom i smanjivanjem državnih izdataka. Nakon krize ponovo se javila ideja o slobodnom tržištu i njegovoj daljnjoj liberalizaciji te dotadašnji kejnzijanski model zamjenjuje nova varijanta liberalne ideologije – neoliberalizam, koji je pod motom *privatizirati-deregulirati-liberalizirati* ugrozio ne samo autonomiju sveučilišta, već kompletno promijenio ideju same institucije, produbljujući time krizu obrazovanja i posljedično, krizu samog čovjeka.

3.3. Zaključak: Suvremeni pristupi visokom obrazovanju i izgubljenost čovjeka

O utjecaju neoliberalizma na visoko obrazovanje postoje mnogi tekstovi. Na primjer, Borrero Caval (1993) navodi da uloga sveučilišta postaje jednodimenzionalna jer se fokusira samo na proizvodnju visoko kvalificirane radne snage u cilju da se zadovolje gospodarske potrebe, dok se zanemaruje onaj humanistički dio. S time se slaže Hassan (2003), koji ističe da visoko obrazovanje postaje komercijalizirano i da proces transformacije sveučilišta „nema veze s obrazovanjem, proizvodnjom znanja i dobrobiti ni osoblja ni studenata“ (Hassan 2003: 77). Isto to smatraju i Barnett (1990), Tapper i Palfreyman (2000), Guthrie i Neuman (2007) te Gibbs (2009), koji dodaju da se tradicionalne metode poučavanja i učenja ugrožavaju jer sveučilište postaje osjetljivije na potrebe tržišta. Hill (2006), pak, navodi da je neoliberalizam najnovija faza kapitalističkog projekta u kojem postoji tzv. „kapitalistički plan za obrazovanje“, prema kojemu je cilj obrazovanja stvaranje potrošačke radne snage. Prema tom planu, sveučilište obavlja dvije funkcije: osposobljavanje radnika potrebnih tržištu i indoktrinacija ideje da ne postoji alternativa kapitalizmu. Nadalje, dio autora (Ball, 1998; Roberts, 1998; Marshal, 1999; Peters, 2004; Fish, 2005) ističe da se u visokom obrazovanju razvila kultura orijentirane prema učinku kroz jednadžbu *input-output*, koji stvara dodatni pritisak na sveučilište da provodi aktivnosti koje su mjerljive i usporedive. Zato će Readings (1996) u svojim tekstovima govoriti o sveučilištu postalo institucija u ruševinama pod utjecajem institucionalnog pragmatizma.

S druge strane, Evans (prema Marcelić, 2015: 52) navodi da nije sporno prisvajanje tržišnih načela samo po sebi, već da problem leži u tome što znanje koje nastaje na sveučilištu nije više usmjereno u korist općeg dobra, već u korist partikularnih interesa, što se posebno vidi u kontekstu jačanja primijenjenih znanosti koje „oslabljuju teorijski potencijal znanosti". Giroux (2014: 140) tvrdi da neoliberalizam ugrožava demokraciju i navodi da povećanjem korporativnog utjecaja na visoko obrazovanje sveučilište postaje „hiper-militarizirana institucija koja služi dominantnim državnim, vojnim i poslovnim politikama" i istovremeno potkopava razvoj javnih prostora u kojima su kritički dijalog, društvena odgovornost i pravednost temeljne demokratske vrijednosti potrebne za rješavanje problema zajednice. Tvrdi da se sveučilište odmaknulo ne samo od uključivanja u rješavanje društvenih problema i građanskih pitanja, nego i od bilo kakvog smislenog povezivanja svojeg djelovanja u demokraciji. Slijedom toga, ističe da je javna misija sveučilišta postala distopijska kojom se želi „proizvesti robote, tehnokrate i obučene radnike" (Giroux, 2014: 30/31). Van der Walt (2017), oslanjajući se na druge autore, u nekoliko točaka sažima promjene u visokom obrazovanju koje su se pojavile kao posljedica neoliberalizma:

- na obrazovanje se gleda kao na financijsko ulaganje i isplativi rezultat;
- znanje se marketizira i komodificira, nastavni planovi i programi postaju praktičniji i korisniji; ukidaju se financijske potpore onim studijima koji ne pridonose ekonomskom rastu;
- smanjuje se institucionalna autonomija zbog vanjskih oblika vrednovanja, kao dijela koncepta osiguravanja kvalitete;
- usvaja se poduzetnička kultura i poduzetnički način rada;
- znanstvena istraživanja podliježu regulativnim strukturama, vrednovanjima i kvantitativnim pokazateljima uspješnosti.

Te su posljedice utjecale na čovjeka i njegov odnos prema samom sebi. U neoliberalnom sustavu, koji Negri i Hardt (2000) nazivaju *Imperijem*, a Nethersole (2015) *sumrakom,* pod utjecajem ideje slobode i prividne potrebe za materijalnim stvarima, stvoren je samointeresni pojedinac motiviran isključivo samoodržanjem i vlastitim interesom (Lynch, 2006; Dixon, 2010). On sebe počinje doživljavati podjednako kao prodavača i robu koja će biti prodana na tržištu, zbog čega nastoji maksimizirati svoja znanja, sposobnosti i vještine u

cilju u svrhu postizanja najviše dobrobiti za sebe, ali koju više ne prati ideja slobodne i razumske ličnosti, već ideja funkcionalne korisnosti za tržište. Drugim riječima, pojedinac više nije produktivno-stvaralačko biće koje utjelovljuje svoj bitak u djelovanju, već u funkciji. Upravo stoga Fromm (1980: 36) ističe da čovjek počinje poprimati karakteristike svojih proizvoda i „postaje dodatak mašini, pasivizira se i automatizira“, s čime se slaže i Massy (2009), dodajući da je čovjek u potpunosti zanemario svoju humanističku ulogu i postao poduzetnik koji se prepušta tržištu, ne razmišljajući izvan okvira svoje pojedinačne struke. S time se slaže i Dimić (2013), koji navodi da pojedinac prestaje biti nositelj svojega znanja i postaje samo pasivan konzument, jer do tog znanja nije došao osobnim naporom ili istraživanjem. Znanje koje čovjek proizvodi Pradines (prema Gehlen, 2005: 12) naziva *„connaissance pratique sans être intéressée*“ ili radno znanje bez interesa, koje ostaje fragmentirano kako bi se što brže moglo usvojiti i zaboraviti. Zbog toga Giroux (2011: 164/65) govori o tzv. *nestajućem intelektualcu* unutar onoga što naziva ekonomski darvinizam u kojem „kultura neznanja služi depolitizaciji šire javnosti, dok istovremeno proizvodi individualne i kolektivne subjekte voljne sudjelovati u vlastitoj opresiji“.

Scheler je takvo stanje predvidio već početkom 20. stoljeća kada je rekao sljedeće: „U otprilike desettisućgodišnjoj povijesti mi smo prvi vijek u kojem je čovjek sebi potpuno i do kraja postao „problematičnim“, u kome on više ne zna što jest, no ujedno također zna da ništa ne zna” (Scheler, 1996: 101). Danas se njegove riječi mogu preformulirati na sljedeći način: čovjek ne zna da ništa ne zna, jer u doba velikih količina informacija on lako manipulira informacijama i naizgled djeluje kao obrazovan, no realitet je drugačiji: čovjek ne posjeduje više sposobnost kritičkog promišljanja informacije i povezivanja sadržaja informacije u smislenu cjelinu. S time se slaže i Nietzsche ističući da je obrazovan čovjek postao „filistar, starmalo i novomudreno brbljalo o državi, crkvi i umjetnosti, senzor za hiljade tuđih osjećaja i pogleda, nezasit trbuh koji ipak ne zna što znači biti gladan i žedan“ (Nietzsche, 1977: 127). Posljedično, njegovi potencijali bivaju samo djelomično aktualizirani, a njegove osnovne potrebe zadovoljene samo u onoj mjeri u kojoj se uklapaju u funkcioniranje ekonomskog sustava, što, prema Frommu (1965) dovodi do deformacija individualiteta i osjećaja praznine u čovjeku.

Fromm razloge čovjekove praznine i izgubljenosti ponajprije traži u psihološkim aspektima. Istražujući psihološke posljedice društveno-ekonomskih procesa na transformaciju čovjeka, Fromm dolazi do definiranja novog psihološkog tipa čovjeka i naziva ga *homo consumens* (Fromm, 1965). Taj pojam postupno postaje ključan u društvenim znanostima i evolucijskoj psihologiji u razjašnjenju fenomena masovne potrošnje u kontekstu ljudske

psihologije (Saad, 2014; Kalimeris, 2018). Prema Frommu, *homo consumens* je čovjek čiji glavni cilj nije posjedovanje stvari već, za razliku od Marxa[4], sve veća konzumacija kojom se nadoknađuje unutarnja praznina, usamljenost i tjeskoba. Društvo koje karakterizira potreba za materijalnim stvarima, smatra Fromm (1980), pretvara čovjeka u pasivnog konzumenta koji živi pod iluzijom sreće, dok nesvjesno pati od dosade, pri čemu se takav način života ne smatra neprirodnim ili bolesnim već nečim sasvim normalnim (Fromm će takvo stanje nazvati patologija normalnosti).

Nadalje, Fromm (1964) navodi da moderni čovjek zapravo posjeduje strah od slobode, to jest, da se čovjek svjesno i svojevoljno odriče slobode jer ne može podnijeti činjenicu da više ne živi u zatvorenom svijetu čije je nekad bio središte. Današnji svijet je bezgraničan i čovjek po prvi puta biva oslobođen svih spona koje su ga sputavale. S druge strane, istovremeno biva oslobođen i onih spona koje su mu pružale sigurnost i osjećaj pripadnosti, poput države ili religije. Čovjek je prisiljen sebe ponovo uspostaviti kao jedinku, jer se njegov identitet više ne povezuje s društvenom ulogom kao što je bio slučaj prije. Taj zadatak on teško podnosi i traži načine da svoje pojedinačno ja veže uz nešto da bi ponovo stekao „prividnu" sigurnost (Fromm: 1964:146). Takva djelomična sloboda ne omogućuje adekvatan razvoj osobnog integriteta pojedinca koji bi mu pomogao da riješi problem svoje povezanosti sa svijetom, već ga ostavlja izoliranog i bespomoćnog u odnosu na svijet u kojem živi. Ujedno gubi i sposobnost promišljanja samog sebe pa tako postaje stranac u vlastitom svijetu, stranac sebi i drugima. On je onaj Musilov čovjek bez osobina (1924), bezbitno biće koje samo sebe demistificira i dijeli. To je čovjek koji ne posjeduje ništa osim dubokog osjećaja beznađa, ali se usprkos tome ne bori za svoje očovječenje. Takvo stanje možda najbolje objašnjava Plessner sljedećom rečenicom: „Ja jesam, ali ja sebe nemam" (Plessner, 1994: 105).

No, ono što je za Fromma još više zabrinjavajuće od čovjekove izgubljenosti jest njegova ravnodušnost prema sebi i svojoj okolini. Upravo u tome vidi moralni problem suvremenog društva: „Naš moralni problem je čovjekova ravnodušnost prema samom sebi. Ona leži u činjenici da smo izgubili osjećaj značaja i jedinstvenosti pojedinca, da smo postali instrument za ciljeve izvan nas samih, da doživljavamo i tretiramo sebe kao robu i da su naše vlastite snage postale od nas otuđene" (Fromm 1989: 177). Stoga Marcuse (1968) u svojim tekstovima govori o jednodimenzionalnosti umnog čovjeka, Husserl (1991) se ponovo vraća na pojam barbarstva, a Agamben (2004) čovjeka stavlja u prostor neodlučnosti između dva

[4] Premda ni Marxov cilj nije bio maksimiziranje, već optimiziranje potrošnje.

suprotna pola: *čovjek-životinja*. Dixon (2010: 355), pak, navodi da je suvremeni čovjek tzv. *čovjek u poricanju*, kojeg opisuje kao usamljenog, otuđenog „lovca na pogodbe koji zna cijenu svega, a vrijednost ničega“ i koji je „vođen prilično nezadovoljavajućim nizom osjećaja i smješten u jednako nezadovoljavajućem tijelu“. Stanje današnjeg čovjeka možda najbolje opisuje Stanković-Pejnović (2014: 2019) sljedećom izjavom: „Kod modernog čovjeka tik uz njegov ponos stoji njegova ironija nad samim sobom, svijest o nužnosti življenja života u jednom gotovo večernjem raspoloženju i strahu da ništa više od svojih mladalačkih nadanja i snaga ne može spasiti za budućnost uz cinično opravdanje da baš tako mora biti kao što je sada, jer je takav čovjek morao postati i protiv tog „mora“ nitko se ne smije buniti, a koja svoju najpotpuniju frazu svog cinizma ogleda u činjenici da živi suvremeno, predajući svoju ličnost svjetskom procesu“.

To je ona kriza čovjeka o kojoj se u posljednjih nekoliko desetljeća raspravljalo i teoretiziralo da bi danas te rasprave utihnule, a kriza se produbila u tolikoj mjeri da se više uopće ne primjećuje (Dimić, 2013). Ta kriza čovjeka usko je i neodvojivo povezana s krizom obrazovanja, odnosno s nemogućnošću obrazovanja, a time i same pedagogije, da riješi čovjekove sumnje o svrsi svog življenja i bivanja. Kako navodi Marinković (1981: 28), „kriza obrazovanja nije tek kriza same pragmatike institucionalnog školovanja, nego je ujedno i mnogo više od toga: kriza obrazovnog ideala i kriza onih teorijskih pretpostavki u kojima se obrazovanje u krajnjoj liniji usidrava (...) [to je] kriza prakse svjetonazora, kao razmimoilaženje teorije o svjetonazoru i puta kojim se on teži realizirati“ (Marinković, 1981: 28). Kriza obrazovanja, prema mnogim autorima, proizlazi iz nemogućnosti odgojno-obrazovnog sustava da uskladi i uravnoteži dva zadataka obrazovanja: pripremanje za tržište rada s jedne strane i razvoj čovjeka s druge (Arendt, 1954; Marinković, 1981; Smeyers, u Mijatović, 1999; Hentig, 2008; Jukić, 2013).

Čehok (1996) sažima posljedice te krize u dvije točke. Prva posljedica očituje se u tome da se obrazovanje svodi na predavanje znanstvenih istina kao činjenica koje zapravo ne obvezuju ni na kakvu voljnu aktivnost ili pak praktičnu spoznaju. Druga posljedica ogleda se u količinskom iskazivanju znanja, zapamćivanju obrazovnih sadržaja i reproduciranju koji ne pridonose osobnom rastu i razvoju. Stoga nije čudno da se mnogi pitaju čemu obrazovanje danas i komu je ono potrebno (Barbarić, 2010). Obrazovanje se, dobro zaključuje Liessman (2008), danas više ne ravna prema mogućnostima pojedinca, nego prema vanjskim čimbenicima koji postavljaju standarde koje obrazovan čovjek treba dosegnuti. Ono što je nekad u obrazovanju vrijedilo kao autoritet ili najviša vrijednost danas se odbacuje kao nesuvremeno i neprimjereno. Slobodno i samosvrhovito dolaženje do istine više se ne uzima

kao *sine qua non* obrazovanja. Danas je istina ono što je ekonomski najisplativije i ono što podupire razne neoliberalne postupke, s čim se u skladu mijenja i cilj obrazovanja. Adorno (prema Rupčić, 2015: 104) je prepoznao nešto slično u onome što naziva poluobrazovanost, o čemu piše: „U klimi poluobrazovanosti robom postali ostvareni sadržaji obrazovanja preživljavaju pod cijenu gubitka svojeg istinskog sadržaja i svojeg živog odnošenja spram živih subjekata“. S time se slaže i Dimić (2013: 174) koji navodi da je obrazovanje izgubilo „svu onu vitalnu snagu koju je u svojim najboljim vremenima crpilo iz duboke želje čovjeka za tim da se u spoznaji i učenju bude slobodan“. Barbarić (2010) i Mikecin (2010) navode da se sveučilište danas toliko promijenilo da više nije potrebno pitati se koliko je ono drugačije u odnosu na neku povijesnu paradigmu, nego kako ono uopće stoji naspram ideje obrazovanja.

Proklamiranje ideje obrazovanja kao *panacea*-e, tj. kao univerzalnog rješenja za sve probleme u društvu i radikalnom redukcijom humanih vrijednosti izgubila se sveučilišna humanistička usmjerenost, a naglasak se stavio na puku tehničko-funkcionalnu dimenziju visokoškolskog učenja. U tom se smislu može reći da se ideja sveučilišta otuđila od svojih subjekata i pretvorila u svojevrsnu ideologiju (Dimić, 2013). Na pitanje postoji li i koja uopće ideja sveučilišta danas prevladava na pravno-normativnoj razini, pokušat će se odgovoriti prikazom sadržaja formalno-pravnih i razvojno-strategijskih tekstova o visokom obrazovanju na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini.

4. NAGLASCI FORMALNO-PRAVNIH I RAZVOJNO-STRATEGIJSKIH TEKSTOVA O VISOKOM OBRAZOVANJU

Nastavno na teorijsko-filozofski diskurs o visokom obrazovanju i ideji sveučilišta, nužno je prikazati sadržaje odabranih formalno-pravnih i razvojno-strategijskih dokumenata koji se tiču visokog obrazovanja u Europi i Hrvatskoj prema kriteriju orijentiranosti na humanističke nasuprot tržišnih vrijednosti, kako bi se ispitalo koja ideja sveučilišta se nalazi u pozadini pravno-normativnog uređenja toga područja. Oslanjajući se na ključne strateške okvire i zakonodavne odredbe, prvo će se prikazati sadržaji dokumenata o visokom obrazovanju i sveučilištu na svjetskoj, a potom i na europskoj razini. Nakon toga će se prikazati sadržaji dokumenata o obrazovanju u Hrvatskoj, počevši od *Bijelog dokumenta o hrvatskom obrazovanju* (2001) do *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2004) i *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2017). Zatim će se prikazati sadržaji razvojno-strategijskih dokumenata sveučilišta u Zagrebu, Osijeku, Rijeci, Splitu i Zadru, kako bi se istražilo postoje li razlike između sveučilišta u odnosu na viziju, misiju i zadaće te kako ideja visokog obrazovanja tih sveučilišta stoji u odnosu na nacionalnu i europsku ideju.

4.1. Međunarodni i europski dokumenti o visokom obrazovanju

Jedan od najvažnijih dokumenata o visokom obrazovanju na svjetskoj razini jest *Magna Charta Universitatum*. Kao preteča Sorbnoske, a kasnije i Bolonjske deklaracije, ovaj dokument prvi je istaknuo važnost sveučilišta i njegove uloge u razvoju društva u Europi. Potpisana je 18. rujna 1988. godine od strane 388 rektora i dekana sveučilišta, a do danas ju je potpisalo 889 sveučilišta iz 88 zemalja. Kako se navodi u samom dokumentu, cilj *Magne Charte* (2015: nn) je „proslaviti najdublje vrijednosti sveučilišnih tradicija i potaknuti snažne veze među europskim sveučilištima“. U preambuli se navodi da su sveučilišta središta kulture, znanja i istraživanja te da je zadatak sveučilišta širenje znanja među mlađim naraštajima i služenje društvu u cjelini. U tekstu se navode četiri temeljna načela (*Slika 9*), koja predstavljaju samu osnovu humanističke ideje sveučilišta. Naglašava se da su poučavanje i istraživanje neodvojivi dio sveučilišnog obrazovanja i da su sloboda, snošljivost i zajedništvo temeljne dimenzije humanističke ideje sveučilišta.



Slika 9. Temeljna načela visokog obrazovanja iz *Magne Charte Universitatum*

Deklaracija završava pozivom na djelovanje u cilju jačanja ovih načela, uz naglašavanje neodvojivosti istraživanja od nastave, razmjenu informacija i očuvanje slobode svih onih koji su uključeni u obrazovanje na sveučilištu. Na kraju je dodan paragraf u kojem se navodi da je potrebno poticati mobilnost među nastavnicima i studentima, što će kasnije biti jedno od osnovnih aktivnosti u stvaranju europskog prostora visokog obrazovanja.

Desetljeće nakon *Magne Charte Universitatum*, na Svjetskoj konferenciji o visokom obrazovanju, 9. listopada 1998. godine, usvojena je UNESCO-ova *Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju za 21. stoljeće* (eng. *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*) (UNESCO, 1998), s ciljem postavljanja globalnih standarda o suvremenom visokom obrazovanju. U *Deklaraciji* se ističe važnost obrazovanja u jačanju demokracije te osiguravanju održivog razvoja i mira, a poseban značaj pridaje se visokom obrazovanju koje se stavlja u širi kontekst od onog u kojem je do tada bilo. Naime,

ono više nije shvaćeno kao djelatnost zainteresiranih pojedinaca koji se udružuju u želji za istinom, već se prezentira kao glavna komponenta kulturnog, društvenog i ekonomskog razvoja pojedinca, zajednica i nacija te kao glavno sredstvo promicanja humanističkih vrijednosti i ideala. Sveučilište dobiva anticipativnu funkciju, odnosno funkciju identificiranja i predviđanja izazova te rješavanja problema koji utječu na dobrobit zajednica, nacija i globalnog društva. Sukladno tome, u *Deklaraciji* se navode sljedeće zadaće sveučilišta:

- obrazovati visokokvalificirane odgovorne građane koji su u stanju udovoljiti potrebama svih sektora ljudske djelatnosti nudeći odgovarajuće kvalifikacije, uključujući profesionalno usavršavanje, koje kombinira znanje i vještine na visokoj razini, koristeći sadržaje koji su prilagođeni sadašnjim i budućim potrebama društva;
- pružiti mogućnosti za učenje tijekom života, kao i za individualni razvoj te mobilnost u cilju aktivnog sudjelovanja u društvu, stvaranja globalne perspektive, izgradnje kapaciteta, konsolidacije ljudskih prava, jačanja demokracije i mira, u kontekstu pravde;
- unaprjeđivati, stvarati i širiti znanje putem istraživanja i pružati odgovarajuću ekspertizu u cilju kulturnog, društvenog i ekonomskog razvoja, promičući i razvijajući znanstvena i tehnološka istraživanja kao i istraživanja u društveno-humanističkim znanosti i umjetnosti;
- pomoći u razumijevanju, interpretaciji, očuvanju, unapređenju, promicanju i širenju nacionalnih i regionalnih, međunarodnih i povijesnih kultura, u kontekstu kulturnog pluralizma i različitosti;
- pomoći u zaštiti i poboljšanju društvenih vrijednosti obrazovanjem o vrijednostima koje čine temelj demokratskog građanstva i pružiti objektivne (kritičke) smjernice kao pomoć u raspravama o strateškim opcijama i jačanju humanističke perspektive;
- doprinositi razvoju i poboljšanju obrazovanja na svim razinama, uključujući obrazovanje i usavršavanje nastavnika (UNESCO, 1998).

Nova vizija visokog obrazovanja, koja se zagovara u *Deklaraciji,* temelji se na jednakosti pristupa, povećanju sudjelovanja i promicanju uloge žena, usklađivanju potreba zajednice i interesa sveučilišta, predviđanju društvenih potreba, diverzifikaciji sveučilišne ponude, reformi kurikuluma koja će omogućiti razvoj kritičkog mišljenja i kreativnosti te postavljanju studenata u središte obrazovnog procesa. Posebno se ističe jačanje veza između visokog obrazovanja, svijeta rada i ostalih dijelova društva. To znači da bi sveučilište trebalo uzimati u obzir trendove u svijetu rada i znanstvenom, tehnološkom i ekonomskom sektoru kako bi uspješno odgovorilo na potrebe i zahtjeve svih sfera. Nadalje, s jedne strane, sveučilište bi trebalo razvijati poduzetničke vještine studenata kako bi se olakšala njihova zapošljivost, a s druge strane, pružiti im mogućnost da razviju vlastite sposobnosti te da postanu promotori promjena koji će njegovati temeljne vrijednosti društva. U konačnici, svrha visokog obrazovanja je stvaranje novog društva koje će se sastojati od visoko kultiviranih, motiviranih i integriranih pojedinaca nadahnutih ljubavlju za čovječanstvo i vođeni mudrošću (UNESCO, 1998). Ovim se dokumentom, na globalnoj razini, promijenila paradigma o sveučilištu kao mjestu emancipacije i sazrijevanja pojedinca prema sveučilištu kao glavnom potpornju razvoja društva u cjelini, što će postati očigledno u gotovo svim strateškim dokumentima Europske unije koji se tiču visokog obrazovanja i sveučilišta.

U skladu s vizijom visokog obrazovanja istaknutoj u *Deklaraciji*, i u Europskoj uniji ono je prepoznato kao ključni čimbenik odgovaranja na rastuće potrebe društva i gospodarstva, ali i jačanja europskog identiteta i otpornosti Europe u kontekstu promjena nastalih tehnološkom revolucijom i globalizacijom. Obrazovanje, istraživanje i inovacije središnji su fokusi strateških okvira poput *Lisabonske strategije* (European Council, 2000)*, Europe 2020* (European Commission, 2010), *Obzor 2020* (Europska Komisija, 2014) i *Strateškog okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (*eng. *Education and Training)* (Council of European Union, 2009) kojima se nastoji poboljšati konkurentnost i gospodarski napredak Europske unije. Pristup na kojem se temelji europska ideja visokog obrazovanja je cjeloživotno učenje, a glavni ciljevi su povećanje broja osoba sa završenim tercijarnim obrazovanjem i broja zaposlenih, što obuhvaća usmjeravanje nastavnog plana i programa prema razvoju stručnih vještina koje su potrebne tržištu, tješnju suradnju sveučilišta i industrije, kao i učinkovitije upravljanje sveučilištem. Pri tom se, kao što će biti vidljivo u prikazanim dokumentima, postupno izgubila humanistička usmjerenost visokog obrazovanja.

Jedan od prvih dokumenata kojim se počela stvarati ideja ulaska visokog obrazovanja u tzv. *jedinstveno europsko tržište*[5] jest *Memorandum o visokom obrazovanju u Europskoj zajednici* (eng. *Memorandum on Higher Education in the European Community*) (Commission of European Commities, 1991). U dokumentu se po prvi put navodi bi europski prostor visokog obrazovanja trebao funkcionirati kao unutarnje tržište zbog svoje praktične ekonomske nužnosti te da je, zbog manjka vještina koje su potrebne tržištu, potrebno težiti razvijanju stručnih vještina na sveučilištu. Identificirano je pet ključnih područja razvoja visokog obrazovanja: veći pristup visokom obrazovanju, partnerstvo s ekonomskom sferom, kontinuirano učenje, učenje na daljinu te europska dimenzija. Povećanje pristupa visokom obrazovanju i kontinuirano učenje obrazlaže se nužnošću povećanja razine znanja i vještina slijedom napretka tehnologije, potrebnih da bi EU ostala konkurentna. Partnerstvo s ekonomskom sferom identificirano je kao ključno područje zbog potrebe za programima osposobljavanja koje zahtijeva industrija. Tako se u tekstu navodi da bi institucije visokog obrazovanja trebale „usvojiti suradnju s industrijom kao temeljni dio svoje misije i biti spremne prilagoditi svoje strukture kvalifikacija i načine pružanja tečajeva kako bi podržale tu suradnju. Osoblje visokog obrazovanja bi trebalo ispitati mogućnosti uključivanja predstavnika tvrtki u rad institucije kroz sudjelovanje u vijećima, odborima i savjetodavnim strukturama (Commission of European Communities, 1991: 19). Učenje na daljinu ističe se kao bitno područje zbog proširivanja mogućnosti sudjelovanja u visokom obrazovanju, izjednačavanja obrazovnih mogućnosti i poboljšanje kvalitete visokog obrazovanja, ali i zbog razvijanja informatičkih kompetencija. Naposljetku, europskom dimenzijom kao zadnjim ključnim područjem razvoja visokog obrazovanja, želi se uskladiti obrazovne ponude radi lakše mobilnosti i kvalitetnije suradnje između institucija. Prema Tomusku (2006), *Memorandumom o visokom obrazovanju* naznačila se tendencija odmicanja sveučilišta od svojih humanističkih korijena i povezivanja s ekonomskim potrebama Europske unije.

Četiri godine nakon *Memoranduma*, usvojen je *Bijeli dokument o obrazovanju i osposobljavanju - Poučavanje i učenje - Prema društvu koje uči* (eng. *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*) (Commission of the European Communities, 1995), kojim se razradila nova filozofija odgoja i obrazovanja za novo društvo koje će oblikovati internacionalizacija, znanstveni i tehnološki napredak te informatizacija. U dokumentu se ističe se da su obrazovanje i osposobljavanje

[5] Jedinstveno europsko tržište je ono u kojem se jamči slobodno kretanje robe, kapitala, usluga i radne snage kao „četiri slobode“ unutar Europske unije (EU) (više na https://ec.europa.eu/commission/priorities/internal-market_en).

glavni mehanizmi profesionalnog i osobnog razvoja, ali da su ujedno i sredstvo rješavanja izazova zapošljivosti, socijalne kohezije, jednakosti i kompetitivnosti. Tako se navodi da „obrazovanje i osposobljavanje u kontekstu zapošljavanja ne znači svesti ih samo na stjecanje kvalifikacija. Temeljni cilj obrazovanja i osposobljavanja uvijek je bio osobni razvoj i uspješna integracija Europljana u društvo kroz dijeljenje zajedničkih vrijednosti, prenošenje kulturne baštine i podučavanje o samostalnosti“ (Commission of the European Communities, 1995: 3). Međutim, navodi se da u uvjetima nezaposlenosti i tehnoloških preokreta, obrazovanje mora nadići svoje okvire i omogućiti usvajanje tehničkih i stručnih vještina. Ističe se da socijalna integracija, povećanje zapošljivosti i osobna ispunjenost nisu nespojivi koncepti te da se ne smiju dovesti u sukob, već naprotiv, trebaju biti povezani na svim razinama.

Iako se u *Bijelom dokumentu* u većoj mjeri nije prepoznala važnost visokog obrazovanja kao ključnog čimbenika ekonomskog napretka (osim u kontekstu omogućavanja lakšeg zapošljavanja), to će se učiniti usvajanjem Komunikacije Europske komisije pod nazivom *Uloga sveučilišta u Europi znanja* (eng. *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*) (European Commission, 2003), kojom se označilo početak pragmatično-tržišne usmjerdbe sveučilišta. U dokumentu se ističe bi se sveučilišta trebala, zbog povećane potražnje za visokim obrazovanjem, internacionalizacije obrazovanja te proliferacije mjesta proizvodnje znanja, usmjeriti prema proizvodnji usko specijaliziranih znanja koje će omogućiti postizanje odgovarajuće kvalitete na nacionalnoj razini u određenim područjima, uz istodobno osiguravanje izvrsnosti na europskoj razini. Posebice se ističe potreba da se poveća opseg primijenjenih istraživanja, zatim da se osiguraju održivi financijski resursi i poveća međunarodna privlačnost i konkurentnost europskih sveučilišta. Tendenciju usmjeravanja sveučilišta u tržišnom smjeru prepoznala je Europska udruga sveučilišta, koja je iste godine objavila kritiku *Komunikacije* pod naslovom *Odgovor Komisiji vezan za Komunikaciju Europske komisije: Uloga sveučilišta u Europi znanja* (eng. *The response to Communication from Commission: The Role of Universities in the Europe of Knowledge*) (European University Association, 2003). U dokumentu se ističe da, iako su sveučilišta spremna odigrati odlučujuću ulogu u postizanju ciljeva EU, njihova uloga u promicanju europskih vrijednosti, kulturnih i društvenih inovacija jednako je važna kao uloga u znanstvenom i tehnološkom napretku koja je istaknuta u Komunikaciji. Dodaje se da sveučilišta trebaju promicati kritičko razmišljanje kako bi se prevladala sklonost kratkoročnom razmišljanju, zatim povezivati poučavanje i istraživanje, provoditi istraživanja

koja podupiru sveučilišnu autonomiju i akademske slobode te povezivati različite dionike (društvene i kulturne) u svrhu napretka.

Dvije godine nakon usvajanja *Komunikacije*, Udruga je objavila *Glasgowsku Deklaraciju* (European University Association, 2005) kao osnovu za dijalog o daljnjim koracima u implementaciji Bolonjskog procesa, a koja sadrži i glavne političke smjernice za visoko obrazovanje u sljedećih nekoliko godina. Ono što je interesantno jest to da se u tekstu više ne spominje uloga sveučilišta u promicanju europskih vrijednosti ili razvoja kritičkog razmišljanja koja se zagovarala u tekstu *Odgovor Komisiji*, već se samo utvrđuju aktivnosti koje će osigurati da sveučilišta daju svoj puni doprinos izgradnji Europe kao glavnog aktera u globalnom okruženju. Prema navedenoj *Deklaraciji*, sveučilišta trebaju, zbog svoje višestruke misije (društvene, kulturne i gospodarske) udvostručiti svoje napore na uvođenju inovativnih metoda podučavanja, promicanju učenja usmjerenog na studente, dati veći prioritet socijalnoj dimenziji obrazovanja, otvoriti se za dijalog s privatnim sektorom i raditi na promicanju cjeloživotnog učenja. Uz to, navodi se da se sveučilišta obvezuju poboljšati svoje upravljačke strukture kako bi povećala vlastitu učinkovitost.

Iste godine je Komisija objavila *Komunikaciju o reformi europskih sveučilišta u okviru Lisabonske strategije* (eng. *Reform of the Universities in the Framework of the Lisbon Strategy)* (European Commission, 2005), u kojoj se pozivaju države članice da reorganiziraju načine upravljanja sveučilištima kako bi se dalje razvijalo globalno gospodarstvo temeljeno na znanju. U tekstu se navodi da je ulaganje u modernizaciju i kvalitetu sveučilišta izravno ulaganje u budućnost EU. Eksplicitno se navodi da izoliranost europskog sveučilišnog sustava od industrije negativno utječe na zapošljavanje mladih te se države članice pozivaju na jačanje partnerstva sveučilišta i industrije. Kako bi se osiguralo ostvarivanje ciljeva *Lisabonske strategije*, predlaže se nekoliko aktivnosti koje bi sveučilišta trebala poduzeti, poput tješnjeg povezivanja s industrijom, iskorištavanja potencijala informacijske i komunikacijske tehnologije, povećanja raznolikosti i fleksibilnosti programa, promicanja profesionalnog konkurentnog okružja i stvaranja mreža agencija za osiguranje kvalitete.

Nadalje, 2011. godine usvojena je *Komunikacija Europske komisije*: *Podržavanje rasta i radnih mjesta - Agenda za modernizaciju europskih sustava visokog obrazovanja* (eng. *Supporting Growth and Jobs – An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems*) (European Commission, 2011). U *Komunikaciji* se ističe potreba za modernizacijom sustava visokog obrazovanja kako bi se povećao doprinos sveučilišta pametnom, održivom i uključivom rastu, kao strateškom cilju *Strategije Europa 2020* (European Commission, 2010). Ističe se daljnje povećanje broja upisanih u tercijarno

obrazovanje, poboljšanje kvalitete sveučilišnog obrazovanja, stvaranje učinkovitih mehanizama upravljanja i financiranja kao potpore izvrsnosti te jačanje trokuta znanja između obrazovanja, istraživanja i inovacija. Uz to, navodi se i potreba za poučavanjem čiji će ishodi rezultirati kombinacijom transverzalnih kompetencija, e-vještina, kreativnosti, fleksibilnosti i specijaliziranosti. Tendencije usmjeravanja visokog obrazovanja u tržišnom smjeru nastavit će se *Komunikacijom Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija: Poboljšanje i modernizacija obrazovanja* (Europska komisija, 2016), u kojoj se ističe potreba da se poveća doprinos institucija visokog obrazovanja regionalnoj inovativnosti izgradnjom više snažnijih veza među sveučilištima, poduzećima i drugim organizacijama.

Slijedom objave *Bijelog dokumenta o budućnosti Europe* (eng. *White Paper on the Future of Europe*) (European Commission, 2017), usvojit će se i *Komunikacija Europske komisije o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje* (Europska komisija, 2017). Dokumentom se identificiraju četiri izazova s kojima se europski sustavi visokog obrazovanja susreću, a to su: neusklađenost postojećih i traženih vještina, rastuće socijalne podjele, zatim inovacijski jaz između zemalja EU i nefunkcionalnost komponenti sustava visokog obrazovanja (slaba suradnja dionika). Kako bi se uspješno odgovorilo na te izazove, predlažu se četiri odgovarajuća prioriteta djelovanja, koje su podržane aktivnostima na razini EU: uklanjanje budućih neusklađenosti postojećih i traženih vještina i promicanje izvrsnosti; izgradnja uključivih i povezanih sustava visokog obrazovanja; veći doprinos institucija visokog obrazovanja inovacijama; i podupiranje učinkovitih sustava visokog obrazovanja. Navodi se da je potrebno razvijati otvorenu kulturu inovacija i poduzetništva, uskladiti razvoj vještina s potrebama tržišta rada, kao i jačati doprinos i učinkovitost sveučilišta ekonomskom rastu.

Navedeni razvojno-strategijski tekstovi jasno pokazuju da se u pokušaju uspostave Europske unije kao ekonomije temeljene na znanju sveučilište odmaknulo od zadaće razvijanja čovjekovih sposobnosti za samoodređenje i emancipaciju te usmjerilo prema zadaći razvijanja relevantnih i aktualnih vještina potrebnih za zapošljavanje, rast i konkurentnost. Zadaća sveučilišta više nije ni dobrobit pojedinca niti ostvarivanje nacionalnih ciljeva, već postizanje ekonomske i političke nadmoći Europske unije i to putem razvoja ljudskog kapitala kojemu se *modus essendi* i *operandi* svodi na učinkovitost, konkurentnost i poduzetništvo. To se potvrđuje i objavljenom *Komunikacijom Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom Gospodarskom i Socijalnom odboru i Odboru regija: Novi program vještina za Europu* (Europska Komisija, 2016: 12, 2), u kojoj se eksplicitno navodi da „sveučilišta (...)

pripremaju mlade osobe za poslovni život“ i da „premalo ljudi razmišlja poduzetnički“, pa se ističe da će se u sljedećih nekoliko godina u području visokog obrazovanja posebna pozornost posvetiti promicanju poduzetničkog načina razmišljanja usmjerenog na inovacije.

Slijedom potonje *Komunikacije,* 2106. godine se usvojio *Referentni okvir za poduzetništvo* (eng. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*) (European Commission, 2016), kojemu je cilj uspostaviti vezu između obrazovanja i tržišta rada. U dokumentu se poduzetništvo definira kao transverzalna kompetencija „koju svaki građanin treba za osobno ispunjenje i razvoj“, a koja se odnosi na sve sfere života: „od njegovanja osobnog razvoja, aktivnog sudjelovanja u društvu, (ponovnog) ulaska na tržište rada kao zaposlenika ili kao samozaposlene osobe, do pokretanja (kulturnih, društvenih ili komercijalnih) inicijativa“ (European Commission, 2016: 6, 7). Međutim, osobni razvoj se ne odnosi na razvoj svijesti o samom sebi, tj. svojim sposobnostima i mogućnostima koje pomažu u samoodređenju i samopotvrđivanju, već na one kompetencije koje su potrebne za stvaranje novih ideja i inovacija. To su, primjerice, samosvijest i samoefikasnost, motivacija i upornost, sposobnost mobiliziranja vlastitih resursa te financijska pismenost.

Elementi humanističke ideje sveučilišta na europskoj razini mogu se pronaći tek u dva novija dokumenta. Primjerice, u *Preporuci Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Vijeće Europske unije, 2018), od osam ključnih kompetencija, osobna i socijalna kompetencija sadrži elemente humanističkog koncepta poput: promišljanja o sebi, učinkovitog upravljanja vremenom, surađivanja s drugima na konstruktivan način, upravljanje vlastitim učenjem, sposobnosti empatije i rješavanja sukoba, vještina prepoznavanja vlastitih mogućnosti, donošenja odluka, postavljanja ciljeva te ustrajnosti i motiviranosti za osobni i profesionalni razvoj. Nadalje, u *Preporuci Europskog parlamenta Vijeću, Komisiji i potpredsjednici Komisije / Visokoj predstavnici Unije za vanjske poslove i sigurnosnu politiku o obrani akademske slobode u vanjskom djelovanju EU-a* (Europski Parlament, 2018), ističe se važnost autonomije sveučilišta i akademskih sloboda. Navodi se da je, između ostaloga, potrebno:

> „ - priznati važnost akademske slobode u javnim izjavama, politikama i djelovanjima u vezi s vanjskim djelovanjem EU-a, uključujući priznavanje načela da ideje nisu kaznena djela i da kritični diskurs ne predstavlja nelojalnost, nego ključan dio demokratskog društva i njegova razvoja, da se autonomija obrazovnih ustanova mora uvijek štititi te da akademska sloboda ima bitnu ulogu u napretku obrazovanja i razvoju čovječanstva i modernog društva;

- priznati da se zahtjevi za akademsku slobodu ubrajaju u postojeće pravo o ljudskim pravima te da proizlaze iz prava na obrazovanje te prava na izražavanje i mišljenje;

- podsjetiti da akademska sloboda obuhvaća slobodu pripadnika akademske zajednice da dijele informacije i provode istraživanja te da šire znanje i istinu bez ograničenja, slobodu izražavanja njihovih stajališta i mišljenja u područjima njihova istraživačkog rada i stručnog znanja, čak i ako su kontroverzna ili nepopularna, što može uključivati ispitivanje funkcioniranja javnih institucija u određenom političkom sustavu i njihovu kritiku;

- podsjetiti na odgovornost država da zajamče akademsku slobodu, da djeluju u skladu s njome te da anticipativno štite ustanove visokog obrazovanja, pripadnike akademske zajednice i studente od napada, bez obzira na njihovo podrijetlo i prirodu;

- potaknuti rad na istraživanju i zagovaranju u cilju reforme zakonodavstva i propisa kojima se nameću neopravdana ograničenja akademske slobode ili akademske autonomije ustanova visokog obrazovanja te da promiču institucionalnu autonomiju kao jedan od načina zaštite sustava visokog obrazovanja od uplitanja ili napada države, poslovnog sektora ili drugih nedržavnih aktera te očuvanja visokog obrazovanja od politizacije i ideološke manipulacije“ (Europski Parlament, 2018: nn).

Međutim, iako je uložen veliki napor da se visokim obrazovanjem ostvari napredak Europske unije povećanjem broja osoba sa završenim tercijarnim obrazovanjem i broja zaposlenih, izvještaji o ostvarivanju ciljeva Strateškog okvira *Europa 2020* pokazuju da je postignut relativno slab uspjeh. Primjerice, izvještaj pod nazivom *8th Monitoring Report* (European Committee of the Regions, 2017) pokazuje da je do 2016. godine, u pogledu pristupa visokom obrazovanju, samo 13 od 28 članica ostvarilo cilj da 40% stanovništva u dobi od 30 do 34 godine završi tercijarno obrazovanje, što označava povećanje od 9% u odnosu na 2008. godinu, kada je taj postotak iznosio 31% (u 2015. godini je iznosio 38,7). U pogledu zapošljavanja, stopa zaposlenosti u EU dosegla 71,1% (cilj do 2020. je 75%), što je zanemarivo povećanje u odnosu na 2008. godinu (70,3%). U Hrvatskoj je, pak, vidljiv zamjetan pad broja diplomanata i zaposlenih. Prema *Education and Training Monitor Report 2018 – Croatia* (European Commission, 2018), postotak osoba sa završenim tercijarnim obrazovanjem u 2017. godini iznosi 28,7%, dok je u 2014. godini iznosio 32,1%. Slično je i s postotkom zaposlenih osoba koje su završile tercijarno obrazovanje. Naime, u 2017. godini taj

postotak je iznosio 71.6%, a 2014. godine 72.2%. Zanimljivo je istaknuti da u najnovijem izvještaju *9th Monitoring Report* (European Committee of the Regions, 2018) nisu prikazani pokazatelji ostvarenja navedena dva cilja.

U odnosu na strateške okvire Europske unije, u kojima se obrazovanje i pojedinac podređuju ekonomskim principima, u OECD-ovom (2018) dokumentu pod nazivom *Budućnost obrazovanja i vještina – Obrazovanje 2030* (eng. *The Future of Education and Skills - Education 2030*) stavljaju se u nešto širi društveni i globalni kontekst, naglašavajući tzv. transformativne kompetencije potrebne za oblikovanje društva u doba nesigurnosti. Te kompetencije su: stvaranje novih vrijednosti; uravnoteženje napetosti i dilema te preuzimanje odgovornosti. Kompetencije za stvaranje novih vrijednosti obuhvaćaju kreativno razmišljanje, inovativnost, prilagodljivost, otvorenost i suradnju u cilju postizanja snažnije i inkluzivnije globalne zajednice. Kompetencije za uravnoteženje napetosti i dilema, poput empatije, razumijevanja i poštivanja drugih te međusobne suradnje nužne su za osiguranje vlastite dobrobiti i dobrobiti svoje obitelji i zajednice. Treća transformativna kompetencija, preuzimanje odgovornosti, preduvjet je druge dvije i odgovor na trenutačnu pasivnost društva. Uključuje razvoj osjećaja odgovornosti, moralne i intelektualne zrelosti, kao i sposobnost samoregulacije, koja uključuje samokontrolu, samoefikasnost, odgovornost i prilagodljivost. Ideja obrazovanja koje se zagovara OECD-ovim dokumentom obuhvaća stvaranje odgovornog i aktivnog pojedinca koji preuzima oblikovanje vlastite i budućnosti lokalne i globalne zajednice u svoje ruke. Obrazovanje se ponovo okreće pojedincu i njegovim sposobnostima i mogućnostima, iako cilj obrazovanje nije samo njegovo osnaživanje *per se*, već sa svrhom stvaranja bolje budućnosti.

Kako bi se ispitalo koja ideja obrazovanja prevladava u području odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, dalje će se prikazati strateške i zakonodavne tekstove na nacionalnoj razini, a potom se osvrnuti i na specifične razvojno-strategijske dokumente sveučilišta u pet najvećih gradova (Zagreb, Osijek, Rijeka, Split, Zadar).

4.2. Hrvatski dokumenti o visokom obrazovanju

Jedan od prvih dokumenata o obrazovanju u Hrvatskoj jest *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju* (Pastuović, 2001), koji se temelji na konceptima cjeloživotnog učenja i društvu koje uči, kao osnovnim polazištima u procesima tranzicije i obnove Hrvatske nakon ratnih razaranja. Po uzoru na europske i međunarodne smjernice, u dokumentu se predlaže osuvremenjivanje nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja provođenjem strukturnih reformi od predškolske do visokoškolske razine. Na temelju *Bijelog dokumenta*, uz tekst *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (Strugar, 2002) osmišljen je *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (Vlada Republike Hrvatske, 2002), koji sadrži dugoročne ciljeve odgoja i obrazovanja, prijedlog strukturnih promjena sustava i konkretizaciju promjena s obrazloženim rješenjima i uvjetima provedbe. U dokumentu se prepoznaje da su informatičke i komunikacijske tehnologije, znanstvena i tehnološka otkrića te globalizacija glavni čimbenici koji će dugoročno oblikovati nacionalni sustav odgoja i obrazovanja. Oni se uzimaju kao polazište u redefiniranju svrhe odgoja i obrazovanja i to u smjeru koji bi trebao doprinijeti boljoj kvaliteti života pojedinca i zajednice. Ističe se da bi sustav odgoja i obrazovanja trebao doprinijeti osobnom razvoju svakog pojedinca, osposobiti za aktivno i odgovorno sudjelovanje i za stvaralaštvo, koje bi trebalo doprinijeti napretku zemlje u svim područjima znanstvenog, društvenog, gospodarskog i kulturnog djelovanja i stvaranja (Vlada Republike Hrvatske, 2002). Ideja obrazovanog čovjeka koja proizlazi iz takve svrhe je radni i kreativni građanin koji zadovoljava svoje potrebe i potrebe društva trajno učeći.

Posebna uloga u tom dokumentu pridaje se visokom obrazovanju koje bi trebalo postati nacionalni prioritet zbog svoje misije optimiranja održivog nacionalnog razvoja i proizvodnje novih znanja koje mogu pridonijeti gospodarskom napretku. No, napominje se da proizvodnja novog znanja ne smije biti „naručena“ od okoline ili imati neposrednu društvenu korist. Naprotiv, „visoko obrazovanje“, dodaje se, „nije samo gospodarski isplativo, nego je i uvjet demokratskog društvenog razvoja i samoostvarenja ljudi jer se njime razvijaju ljudski potencijali. Ciljevi su visokog obrazovanja, dakle, višedimenzionalni i sastoje se u doprinosu razvoju gospodarstva, demokracije i kulture te osobnom razvoju građana. To znači da visoko obrazovanje djeluje na sve ključne komponente nacionalnog razvoja. Stoga visoko obrazovanje nije potrošnja već visoko isplativa investicija pa se nalazi u vrhu nacionalnih prioriteta razvijenih zemalja“ (Vlada Republike Hrvatske, 2002: 71). U dokumentu se prepoznaje i važnost povezivanja visokog obrazovanja s gospodarstvom, ali ne

u obliku podređenosti sveučilišta tržišnim zahtjevima, već u onom u kojem su i sveučilište i gospodarski subjekti stavljeni u ravnopravan odnos i u kojem obje sfere imaju koristi. Tako sveučilište može, primjerice, predložiti izbor tema magistarskih i doktorskih radova koji su od interesa za poduzeća, a predstavnici poduzeća mogu sudjelovati u izradi prioritetnog nacionalnog istraživačkog programa, sufinancirati istraživačke projekte ili davati potporu studentima u obliku stipendija.

U okviru *Projekta* objavljena su još dva dokumenta kojima se nastavlja vizija obnove Hrvatske putem obrazovanja: *Deklaracija o znanju* (Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2002) i tekst *Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja* (Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2004). U tekstovima se ukazalo na potrebu preobrazbe hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava kao osnove za društveni i gospodarski razvoj zemlje, s naglaskom na demokratizaciju i vladavinu prava. U oba teksta se ocrtavaju humanističke vrijednosti obrazovanja (poput toga da obrazovanje mora poticati razvoj slobodne, cjelovite i humane ličnosti), ali se dodaje da je području visokog obrazovanja težište na primjeni znanja, odnosno „transferu“ znanja u cilju poboljšavanja postojećih i osmišljavanja novih proizvoda i usluga koje će biti konkurentni na tržištu i koji bi donijeli dobit. Ipak, kao glavni cilj obrazovanja navodi se, uz „pripremanje mladih za njihove buduće struke“, i osposobljavanje da „budu humani i kritički članovi društva“ (Deklaracija o znanju, 2002: 13).

Deset godina nakon *Deklaracije o znanju*, Sindikat hrvatskog obrazovanja i znanosti (2012) objavio je *Deklaraciju o znanosti i visokom obrazovanju* s namjerom da se upozori na stanje znanosti i visokog obrazovanja i da se zaštiti obrazovanje kao javno dobro. Prepoznavši posljedice uvođenja neoliberalnih doktrina u područje visokog obrazovanja, u *Deklaraciji* se snažno zagovara redukcija ekonomskih načela i brane izvorne sveučilišne vrijednosti. U tekstu se navodi da je „strategija stvaranja usko specijaliziranog kadra u skladu s potrebama trenutke ekonomske konjunkture osuđena na neuspjeh. Privatizacija i komercijalizacija obrazovanja neće pridonijeti ekonomskom prosperitetu, a zasigurno će obrazovne institucije transformirati u mjesta reprodukcije elita i zloupotrebe javnih sredstava“ (Sindikat hrvatskog obrazovanja i znanosti, 2012: 8). Ističe se da visoko obrazovanje mora biti u funkciji društva, a ne ekonomije te da je potrebno zaustavljanje kopiranje inozemnih rješenja, pogodovanja i zanemarivanja javnog interesa. Kako bi se izbjegla daljnja neoliberalizacija obrazovanja, zahtijeva se sustavni pristup donošenju obrazovnih i znanstvenih politika koji bi se vodio sljedećim načelima:

- znanost i visoko obrazovanje kao ravnopravni sudionici općih društvenih procesa i izgradnja perspektive znanosti i visokog obrazovanja kao javnog dobra;
- uvažavanje pojedinca kao mislećeg subjekta koji uživa slobodno obrazovanje kojemu su cilj intelektualna emancipacija i politička samosvijest;
- prepoznavanje vrijednosti svih znanstvenih područja i priznavanje njihovih specifičnosti uz neometana znanstvena istraživanja:
- ukidanje kvantitativnih oblika evaluacije pojedinaca i institucija te redefiniranje kriterija kvalitete;
- odgovoran pristup zapošljavanju akademskih radnika i kvalitetni infrastrukturni uvjeti;
- stroga regulacija odnosa privatnih i javnih znanstvenih i visokoškolskih institucija i zaposlenika;
- besplatno obrazovanje za sve studente na svim razinama uz razvoj socijalno inkluzivnog obrazovanja i financijsku potporu;
- upravljanje sustavom znanosti i visokog obrazovanja utemeljeno na odlučivanju „odozdo“ (Sindikat hrvatskog obrazovanja i znanosti, 2012).

Međutim, usprkos *Deklaraciji* i naporima da se očuvaju dosadašnje sveučilišne vrijednosti*, Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Hrvatski sabor, 2014) započeo je trend podčinjavanja visokog obrazovanja neoliberalnoj logici. To se može prepoznati već u samom naslovu dokumenta, gdje se obrazovanje i znanost stavljaju u odnos s tehnologijom, predviđajući tako njihovu međusobnu povezanost i neodvojivost. Cijeli dokument je zapravo preslika europskih razvojnih strategija, što se vidi u tome da u glavnim ciljevima visokog obrazovanja nije uzet u obzir nacionalni kontekst i trenutno stanje hrvatskog školstva, već su se samo preuzeli određeni koncepti, vrijednosti i načini razmišljanja o zadaćama visokog obrazovanja i funkciji sveučilišta iz europskih smjernica. U *Strategiji* se otvoreno ističe nužnost povezivanja obrazovanja s industrijom i poslovnim sektorom te se zagovara stav da je to jedini mogući način prosperiteta Hrvatske. To se potvrđuje vizijom hrvatskog obrazovnog sustava u kojoj se navodi da se rast Hrvatske temelji na kvalitetnom obrazovanju koje „bitno utječe na život svakog pojedinca, na odnose u društvu i na razvoj gospodarstva“. Takvu viziju prati i misija, pa se dodaje da se istraživanjima želi unaprijediti ukupni svjetski fond znanja i pridonijeti „boljitku hrvatskog društva, a napose gospodarstva“ (Hrvatski sabor, 2014: 23).

U području visokog obrazovanja, još je više naglašena potreba povezivanjem obrazovanja i gospodarstva. Primjerice, navodi se da „Hrvatska treba razvijati nacionalni

trokut znanja povezan s europskim i svjetskim znanjem, a ostvaren suradnjom obrazovnog i istraživačkog s poslovnim sektorom, posebice industrijom, i tako stvarati Hrvatski visokoobrazovni i istraživački prostor u kojem djeluju javne i privatne visokoobrazovne i istraživačke institucije te surađuju s gospodarstvom i društvenim djelatnostima“ (Hrvatski sabor, 2014: 216). Posebno se ističe potreba za razvojem istraživačkog sveučilišta, čija je glavna namjena „stvaranje novog znanja i prijenos tog znanja društvu kroz nastavnu, istraživačku i društvenu misiju“, a odlikuje ih „intelektualna sloboda, inicijativnost, kreativnost i otvorenost“ (Hrvatski sabor, 2014: 222), uz interdisciplinarnost i fleksibilnost u istraživačkom djelovanju. Dodaje se i da bi sveučilište trebalo sudjelovati u procesima tzv. „pametne specijalizacije“, kao oblika kojim se resursi vezani uz znanje povezuju s prioritetnim gospodarskim aktivnostima u kojima države mogu postati konkurentne u globalnom gospodarstvu (Hrvatski sabor, 2014). To znači da bi sveučilište trebalo sudjelovati u definiranju i razradi prioritetnih gospodarskih aktivnosti u Hrvatskoj i poticati interakciju istraživačke zajednice s gospodarstvom. Ono što je pozitivno jest to da Strategija razlikuje sveučilišna od stručnih studija i navodi da bi na stručnim studijima trebali prevladavati stručni nastavni sadržaji kojima se pretežno usvajaju vještine, dok bi na sveučilišnim studijima trebali prevladavati oni nastavni sadržaji kojima se usvajaju teorijska znanja. U tom konceptu stručni bi studiji trebali biti fleksibilniji da mogu brzo odgovarati na kratkoročne zahtjeve tržišta, dok bi sveučilišni trebali osiguravati fundamentalna znanja. Međutim, i ta znanja bi u većoj mjeri trebala odgovarati promjenjivim zahtjevima tržišta, tehnologije i društva, a manje čovjeku i njegovim težnjama za spoznajom.

Da se *Strategijom* hrvatski sustav odgoja i obrazovanja nastoji usmjeriti prema interesima tržišta govori i to da se osobni razvoj pojedinca spominje samo u kontekstu cjeloživotnog učenja i neformalnog obrazovanja. Uz to, ciljevi odgoja i obrazovanja koji su preuzeti iz *Nacionalnog okvirnog kurikuluma,* a koji odražavaju određene dimenzije humanističkog obrazovanja (poput poticanja i unapređivanja intelektualnog, emocionalnog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja pojedinca ili odgajanja i obrazovanja u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima i ljudskim pravima) navedeni su u poglavlju ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, što znači da se ne odnose na visoko obrazovanje. Time se *Strategijom* sveučilišno obrazovanje reduciralo samo na osposobljavanje radne snage, što potvrđuje i potpuna odsutnost odgojnih komponenti u dijelu koji se tiče visokog obrazovanja i znanosti.

Naglasak na obrazovnu komponentu visokog obrazovanja vidljiv je i u području zakonodavstva. Primjerice, u *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (Narodne novine, 2017: nn) sveučilište se definira kao obrazovna ustanova (ali ne i odgojna) koja „povezivanjem znanstvenog istraživanja, studija i nastave razvija znanost, struku i umjetnost, priprema studente za obavljanje profesionalnih djelatnosti na temelju znanstvenih spoznaja (...) te sudjeluje u ostvarivanju društvenih interesa studenata“. Kao glavne zadaće sveučilišta navode se znanstveno, umjetničko i razvojno istraživanje, umjetničko stvaralaštvo i stručni rad. Međutim, ne zanemaruje se važnost europske humanističke i demokratske tradicije, što se potvrđuje navodom da se djelatnost sveučilišta mora temeljiti na akademskim slobodama, autonomiji sveučilišta, nedjeljivosti nastavnog rada i znanstvenog istraživanja, partnerstvu pripadnika akademske zajednice te poštivanju i afirmaciji ljudskih prava. Suradnja s gospodarskim sektorom se potiče radi komercijalizacije znanstvenih rezultata i jačanja gospodarstva temeljenog na znanosti, ali isključivo putem uspostave znanstveno-tehnologijskih parkova.

Da bi se otkrilo prate li i u kojoj mjeri sveučilišta u Hrvatskoj ideju visokog obrazovanja istaknutih u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologiji* i *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, prikazali su se i usporedili statuti i razvojno-strategijski dokumenti sveučilišta u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Splitu i Zadru. Dok su u statutima sveučilišta u Rijeci, Osijeku, Splitu i Zadru zadaće sveučilišta istovjetne onima iz *Zakona*, u *Statutu Sveučilišta u Zagrebu* (Senat Sveučilišta u Zagrebu, 2016) dodano je da je zadaća sveučilišta usmjerena prema ostvarenju koncepta održivog razvoja, kao i razvoju regionalnih i lokalnih zajednica, čime se naglasila društvena funkcija Sveučilišta. Ono što je interesantno jest to da se samo u statutima Sveučilišta u Zagrebu i Splitu navodi da sve sveučilišne djelatnosti moraju biti usmjerene prema punom razvoju ljudske osobnosti i promicanju ljudskih prava i temeljnih sloboda.

Usmjerdba prema pojedincu se posebno naglašava u *Strategiji studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu (2014.-2025.).* Kao dio misije sveučilišta, između ostaloga, navodi se da će sveučilište osigurati stjecanje kompetencija u skladu s ishodima koji su prepoznati u društvu i koji doprinose osobnom razvoju studenta. Ističe se da su studenti u središtu obrazovnog procesa „u kojem im se omogućuje i od njih očekuje odgovoran pristup i aktivno studiranje kako u usvajanju znanja i vještina, tako i u stvaranju novih spoznaja“ (*Strategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu,* 2014: 2). Kako bi se studenti kroz studije formirali kao sudionici demokratskoga i multikulturnoga društva, dodaje se da se Sveučilište obvezalo njegovati principe moralnosti, etičnosti i tolerancije, ali i poticati cjeloviti (holistički) pristup

problemu, koji obuhvaća vještine poput kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, inicijativnosti, interdisciplinarnosti, analitičnosti te odgovornosti, etičnosti i profesionalne samostalnosti. Iz tako postavljene misije proizašle su tri ključne strateške postavke[6], unutar kojih su razvijene kratkoročne i dugoročne aktivnosti, koje su, iako djelomično potaknute potrebama tržišta, i dalje usmjerene prema osobnom razvoju studenata i onih vještina koje će im omogućiti da budu građani svijeta i uspješno žive i rade u multikulturnim sredinama.

No, Sveučilište je ipak prepoznalo važnost odgovaranja na potrebe tržišta i uključivanje u proces nacionalnog (i globalnog) napretka. U popratnoj *Strategiji istraživanja, transfera tehnologije i inovacija Sveučilišta u Zagrebu* (2014: 4), navodi se potreba da sveučilište, „pored dviju tradicionalnih društvenih uloga, obrazovne i istraživačke" preuzme i „odgovornost i za područje transfera tehnologije i razvoja inovacija kao treću važnu društvenu ulogu u „trokutu znanja": obrazovanje–istraživanje–inovacije". Sveučilište bi trebalo razvijati produktivnu suradnju s gospodarstvom i komercijalizirati rezultate istraživanja putem osnivanja *spin-out* i *start-up* tvrtki. Te aktivnosti dio su ekonomske misije sveučilišta koja bi trebala pomoći u pozicioniranju sveučilišta kao istraživački izvrsne institucije u sustavu pametne specijalizacije. Ipak, jačanje istraživačkog profila i prepoznatljivosti Sveučilišta, kako stoji u *Strategiji,* ne može se ostvariti bez istovremenog razvoja humanoga i tolerantnoga društva.

I Sveučilište u Osijeku svoju zadaću vidi u razvijanju vlastitog istraživačkog profila. U *Strategiji Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011.-2020.* (2011: 81) navodi se da sveučilište treba postati istraživačka institucija u kojoj „istraživanje i razvoj doprinose stvaranju visokokvalitetnog znanstveno-istraživačkog i visokoobrazovnog prostora kao potpori gospodarskom, društvenom i humanom napretku društva temeljenog na znanju". Kao i Sveučilište u Zagrebu, i u Osijeku je naglasak na ostvarenju partnerskih odnosa s lokalnom zajednicom, gospodarstvom i civilnim sektorom u cilju da postane pokretač gospodarskog i regionalnog razvoja. Ipak, kao preduvjet napretka Sveučilišta, ističe se da je potrebno uključiti studente u znanstveno-istraživački rad kako bi razvili sposobnost kritičkog razmišljanja i otvorenosti prema novim spoznajama, kao i osobnost. Razvijanje osobnosti i prihvaćanje moralnih i etičkih načela preduvjet je njihovog doprinosa razvoju demokratskog društva.

[6] Te postavke su: 1) usmjeravanje suvremenih studijskih programa prema razvoju širokoga spektra kompetencija; 2) poticanje kreativnosti, inovativnosti i motivirajućega okruženja za učenje te 3) usmjeravanje obrazovanja i djelovanja prema razvoju gospodarstva, društva i kulture (Strategija studija i studiranja na Sveučilištu u Zagrebu, 2014).

Kao i prethodna sveučilišta, i Sveučilište u Splitu svoje djelovanje promatra iz perspektive predvodnika društvenih promjena i regionalnog razvoja. Temeljna funkcija Sveučilišta, prema *Znanstvenoj strategiji Sveučilišta u Splitu 2017.-2021.* (2015) je doprinos društvu kroz razvoj visokoškolskog obrazovanja i cjeloživotnog učenja, znanstveno-istraživačkog, umjetničko-stvaralačkog i stručnog rada u kojima se poštuju najviša moralna, etička, društvena i ekonomska načela i standardi. Ističe se da Sveučilište „čuva znanje kao javno dobro te ga stalno stvara i unaprjeđuje kroz istraživanje i inovacije i ugrađuje ga u lokalnu i širu društvenu zajednicu“ (*Znanstvena strategija Sveučilišta u Splitu,* 2015: 3). Ključna zadaća Sveučilišta je motivirati studente za preuzimanje vodstva u vlastitoj struci i društvu, vodeći se pritom idejom čovjeka kao „cjelovitog socijalnog bića kojemu je na Sveučilištu potrebno omogućiti kulturni, humanitarni, sportski i duhovni razvoj te međunarodna iskustva“ (*Znanstvena strategija Sveučilišta u Splitu,* 2015: 3).

Kao i kod prethodna tri sveučilišta, i Sveučilište u Rijeci sebe vidi kao istraživačku instituciju u čijem su središtu studenti kao suodgovorni dionici uspješnog obrazovnog procesa. Oslanjajući se na *Strategiju 2007.-2013.*, koja je većinom bila usmjerena na prilagodbu Sveučilišta za djelovanje i razvoj u okvirima EU, Sveučilište nastavlja s prilagodbom prema zamislima proizašlih iz strateških smjernica Europske unije. Prema *Strategiji razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014.-2020.*, Sveučilište u Rijeci trebalo bi se do 2020. godine pozicionirati kao pokretač gospodarskog razvoja s visokom razinom istraživačke aktivnosti unutar okvira pametne specijalizacije. No, za razliku od Sveučilišta u Zagrebu, Osijeku i Splitu, u okviru ove *Strategije*, nisu vidljivi elementi humanistički usmjerenog sveučilišta. Osim zadanog cilja povećanja broja studenata koji volontiraju ili aktivno participiraju u civilnim organizacijama, svi ostali ciljevi odnose se na prilagodbu iskazanih potreba europskog gospodarstva. Neki od tih ciljeva su: povećanje broja diplomskih i poslijediplomskih specijalističkih studija; povećanje broja studenata u tehničkim, biomedicinskim, biotehničkim i prirodnim znanostima, u informacijsko-komunikacijskom području te u interdisciplinarnim studijima vezanim uz navedena područja; razvijanje praktičnih kompetencija; ili poticanje poduzetničkih sklonosti i kompetencija studenata.

Naposljetku, vizija Sveučilišta u Zadru je stvoriti „moderno sveučilište koje je generator znanja i pokretač inovativnih promjena zasnovanih na potrebama društva te načelu jednakih mogućnosti, društveno odgovornog ponašanja i visokih etičkih standarda“ (Bralić i sur., 2017: 30). Razvoj zadarskog Sveučilišta temelji se na unapređenju uvjeta rada, jačanju kadrovske strukture, implementaciji inovativnih procesa te internacionalizaciji. Ti se ciljevi više odnose na procese unutarnjeg prestrukturiranja institucije, nego na razvoj dugoročne

ideje Sveučilišta pa tako i visokog obrazovanja. Kao osobito važna istaknuta su dva horizontalna cilja, od kojih se jedan odnosi na unapređenje položaja Sveučilišta u lokalnom, regionalnom, nacionalnom i međunarodnom okruženju, a drugi na osiguranje kulture kvalitete, društvene odgovornosti i etičnosti. Prvi cilj vezan je uz razvijanje suradnje s poslovnim sektorom i društvenim djelatnostima, što uključuje transfer znanja i tehnologija te razvoj novih studijskih programa temeljenih na društvenim i gospodarskim potrebama, kao i sudjelovanje u procesima pametne specijalizacije. Drugi je, pak, vezan za jačanje percepcije o Sveučilištu kao društveno odgovorne institucije s visokim etičkim standardima. Kao i kod Sveučilišta u Rijeci, i u ovoj Strategiji se ne ocrtavaju humanističke dimenzije visokog obrazovanja.

Prikaz strateških dokumenata na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini ukazuje na promijenjenu sliku uloge i zadaće visokog obrazovanja i sveučilišta u postmodernom dobu. Trend jačanja svijesti o važnosti visokog obrazovanja u društvenim, političkim i gospodarskim procesima započinje *Svjetskom deklaracijom o visokom obrazovanju za 21. stoljeće,* u kojoj su još djelomično vidljive dimenzije humanističke ideje sveučilišta, u vidu istaknute potrebe za razvojem globalnog društva temeljenog na demokratskim načelima i pružanjem odgovarajućeg obrazovanja koje će u sebi nositi kulturne i društvene vrijednosti, ali se ta potreba ne smatra toliko bitnom koliko potreba za zadovoljavanjem ekonomske sfere. Takav odnos prema obrazovanju posebno će biti vidljiv u strateškim dokumentima Europske unije, u kojem će potpuno nestati ideja razvoja čovjeka putem obrazovanja. Cilj Europske unije je obrazovanjem postati konkurentna zajednica u „hladnoj borbi“ za svjetskom prevlašću.

Pristup odozgo prema dolje u razmatranju zadaća sveučilišta u Europskoj uniji doveo je do toga da se više ne propituje ni svrhovitost ni učinkovitost visokog obrazovanja, već se zadaće samo preslikavaju iz jednih u druge strateške okvire ili komunikacije. Primjer za to je *Lisabonska strategija* i njezin nasljednik, *Strategija Europa 2020*. Preslikavanje zadaća i ciljeva vidi se iz prikaza *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*, kojom su se nametnule zadaće koje su teško ostvarive u uvjetima u kojim sveučilište trenutno funkcionira. Da se izradi *Strategije* nije pristupilo sustavno već polovično kako bi se samo udovoljilo određenim izvanhrvatskim političkim zahtjevima, govori u prilog i to da se u *Strategiji* u većini ciljeva nije postavljen rok ostvarenja, da ne postoji sustavni pristup evaluaciji ciljeva te da se nije razradio sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (zbog čega je Hrvatska bila dvije godine blokirana u dobivanju financijskih sredstava iz Europskih strukturnih i investicijskih fondova). Osim toga, neozbiljnost u realiziranju *Strategije* pokazuje i to da se

Akcijski plan provedbe Strategije izradio tek četiri godine nakon usvajanja Strategije (2018. godine) te da je ubrzo morao na doradu zbog neusklađenosti i propusta (a prema saznanjima, do danas nije objavljena finalna verzija).

Strategije razvoja pet sveučilišta u Hrvatskoj polako se usmjeravaju u tržišnom smjeru, ali još uvijek zadržavaju ideju sveučilišta kao institucije koje istraživanjem može doprinijeti razvoju društva u cjelini. Ta ideja se ne temelji na paradigmi podređenosti ekonomskim potrebama, već na pogledu na sveučilište kao predvodnika gospodarskog i društvenog rasta i razvoja. Drugim riječima, sveučilišta sebe shvaćaju kao ključnu instituciju koja je svojom djelatnošću usmjerena na predviđanje i rješavanje izazova. Za razliku od ideje poduzetničkog sveučilišta, gdje je sveučilište u podređenom položaju naspram izvanjskih zahtjeva, istraživačko sveučilište u konceptu *obrazovanje-istraživanje-inovacije* sebe pozicionira kao najvažniju kariku u kojem prvenstveno jača svoje kapacitete kako bi moglo učinkovitije služiti društvu u cjelini, a ne samo partikularnim interesima. Pritom u većoj ili manjoj mjeri ima na umu i razvoj čovjeka. Prate li ovakvu ideju fakulteti kao sastavnice sveučilišta pitanje je koje zahtijeva detaljniju analizu osnovnih dokumenata, poput statuta i/ili etičkog kodeksa fakulteta, što nadilazi potrebe ovog rada, ali otvara mogućnosti za neka buduća istraživanja ove tematike.

Zaključno, uzimajući u obzir povijesno-filozofska razmatranja koncepta obrazovanja i humanističke ideje obrazovanja, promjene svrhe i zadaća visokog obrazovanja i sveučilišta u posljednjih nekoliko desetljeća te imajući u vidu pravno-normativni okvir na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini, postavlja se pitanje učinaka prakse i smjera daljnjeg razvoja sveučilišta u Hrvatskoj. Konkretnije, postavlja se pitanje odražavaju li se i u kojoj mjeri humanističke vrijednosti u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata na našem sveučilištu? Da bi se odgovorilo na ta pitanja provelo se istraživanje na prigodnom uzorku studenata Sveučilišta u Zagrebu, kojim su se ispitivali stavovi i mišljenja o doprinosu studija razvoju racionalnog i kritičkog mišljenja studenata, kompetencije za osobni razvoj i društvene kompetencije, kao ključnih dimenzija humanističke ideje sveučilišta te stavovi o tome usmjerava li se sveučilište prema humanističkim vrijednostima ili se podređuje tržišnim interesima. Postupak i rezultati istraživanja prikazani su u sljedećem poglavlju.

5. ISTRAŽIVANJE STAVOVA STUDENATA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU O UČINCIMA PRAKSE I PRAVCIMA DALJNJEG RAZVOJA SVEUČILIŠTA

Tradicionalni pogled na ulogu sveučilišta kao mjesta u kojem pojedinac dolazi do istine o samome sebi u suvremeno doba zamjenjuje stajalište o sveučilištu kao ključnom čimbeniku gospodarskog razvoja. Proces ekonomske globalizacije donosi određene promjene u dosadašnjem funkcioniranju sveučilišta na način da se ruše ustaljena načela rukovođenja i preuzimaju stilovi upravljanja karakteristični za korporacijske institucije. Uz to, visoko obrazovanje više nije usmjereno prema čovjeku i njegovim potrebama, već postaje glavni mehanizam kojim se želi postići napredak zajednice, prvenstveno u ekonomskim kategorijama. Znanje se fragmentira i specijalizira kako bi što više koristilo zahtjevima tržišta rada, potrebama društva i gospodarstvu znanja.

Unatoč velikom broju filozofskih tekstova o humanističkoj ideji sveučilišta, današnji teorijski radovi koji upozoravaju na negativne posljedice tržišnih globalnih kretanja na visoko obrazovanje rijetko se oslanjaju na humanističku ideju sveučilišta kao osnovnom polazištu svojih rasprava, već u velikoj mjeri samo iznose promjene koje su se dogodile u području visokog obrazovanja (Bertilsson i Nybom; 1991; Schuller, 1995; Aronowitz, 2000; Checkoway, 2001; Pohoryles, 2002; Bok, 2003; Newman, Courtier i Scurry, 2004; Bai, Cohen i Scott 2006; Guthrie i Neuman, 2007; Kronman, 2007; Gibbs, 2009; Karran, 2009; Trani i Holsworth, 2010; Giroux, 2011; Salthmarsh, 2011; Hurt, 2012; McGettigan, 2013; Torenbeek, Jansen i Suhre, 2013). To pokazuje se da se danas, u praksi, sve manje pozornosti pridaje pitanju uloge sveučilišta u razvoju čovjekove ličnosti i ostvarivanju njegove slobode. Da je tome tako, svjedoči i prikaz strateških dokumenata o sveučilištu i visokom obrazovanju na globalnoj, europskoj i nacionalnoj razini, koji sugerira da se uloga obrazovanja danas reducira na osiguranje financijskog prosperiteta i konkurentnosti zemlje. Ideja sveučilišta koju su zagovarali neki od najvećih mislioca humanizma, poput Kanta, Fichtea, Schleiermachera, Humboldta, Newmana i Jaspersa, a koja se očitovala u zahtjevu za autonomijom pojedinca, afirmiranjem jedinstva znanja i znanstvenog zajedništva te stvaranjem znanja kojemu je cilj poboljšanje uvjeta života cjelokupnog čovječanstva, danas je gotovo potpuno marginalizirana.

Istraživanja kojima se propituje klasična nasuprot tržišne orijentacije sveučilišta rijetka su i nedostatna za stjecanje cjelovitijeg odgovora na pitanje o odnosu između humanističkih i neoliberalnih temelja razvoja visokog obrazovanja. Uzrok tome je sadržajno-metodološki redukcionizam koji se očituje na dvije razine. S jedne se strane istraživanja humanističke ideje sveučilišta svode na pojedine komponente s osloncem na nešto uži tzv. Humboldtov model,

ne uzimajući u obzir ideje o sveučilištu drugih humanističkih mislioca, dok se s druge strane velika većina empirijskih podataka svodi na stavove sveučilišnih nastavnika o promjenama na sveučilištu potaknutih globalizacijskim procesima koji su uglavnom lišeni kritičko-osvještavajuće komponente.

U svezi s tim, Pritchard (2004) je proveo istraživanje s 82 sveučilišna nastavnika i 986 studenta njemačkih sveučilišta o povezanosti nastavnika i studenata u procesu poučavanja i učenja, oslanjajući se na Humboldtova tri postulata: 1. jedinstvo nastavnika i studenata (pozitivni odnosi u zajedničkoj potrazi za znanjem); 2. jedinstvo istraživanja i poučavanja (komunikacija i prijenos znanja) i; 3. jedinstvo znanja (znanje kao cjelina različitih disciplina uz razvoj osobnosti). Istraživanje je pokazalo da je, u pogledu jedinstva nastavnika i studenata, povezanost i njegovanje odnosa izrazito bitno i za nastavnike i studente. U dijelu kojim se ispitivalo jedinstvo istraživanja i poučavanja, više od dvije trećine nastavnika izjavljuje da na studente gledaju kao na zajedničke partnere u potrazi za znanjem, a 87,5% smatra da je promicanje znanstvenog rada ključni dio njihovog posla. Istraživanje uloge sveučilišta u osobnom razvoju studenata pokazuje se da 87% nastavnika i 70% studenata drže da bi sveučilište trebalo pridonijeti osobnom razvoju studenata, iako obje grupe drže da taj segment ne bi trebao imati prednost nad ostalim segmentima (poput profesionalnoga ili emocionalnog razvoja). Autor zaključuje da je Humboldtova ideja sveučilišta i dalje prisutna na njemačkim sveučilištima, ali da je ona važnija nastavnicima nego studentima, koji su skloniji promatrati sveučilište većinom kao mjesta koje će im osigurati profesionalna znanja za lakše zapošljavanje.

Nadalje, Leisyte, Enders i de Boer (2009) su proveli istraživanje u Engleskoj i Nizozemskoj s 48 sveučilišnih nastavnika, u kojemu su ispitivali njihove stavove o utjecaju promjenjivog institucionalnog okruženja na provedbu nastave i istraživanja. Dobiveni podaci ukazuju da bi, prema nastavnicima, poučavanje i istraživanje trebali biti usko povezani, ali ne u korist vanjskih zahtjeva i potreba. Slično istraživanje provela je i Reiners (2014). Ona je ispitivala stavove njemačkih i engleskih sveučilišnih nastavnika o promjenama visokog obrazovanja u odnosu na Humboldtov i tržišni model upravljanja sveučilištem. Engleski nastavnici su isticali potrebu povezivanja nastave i istraživanja te, u svezi s tim, zagovarali promjenu načina funkcioniranja sveučilišta kako bi se ono lakše prilagodilo potrebama države i tržišta, što je za autoricu bio dokaz promjene paradigme iz humanističke prema neoliberalnoj. Nastavnici njemačkih sveučilišta, iako skloni Humboldtovom modelu, isticali su potrebu prilagodbe sveučilišta suvremenim okolnostima, odnosno iznalaženja ravnoteže između humanističkih ideala i suvremenih zahtjeva. Štoviše, za razliku od svojih engleskih kolega,

njemački su nastavnici čvrsto zagovarali autonomiju ustanove, što onda objašnjava zašto u upravljanju njemačkih sveučilišta i dalje sudjeluju samo sveučilišni nastavnici, a ne vanjski akteri.

Jedno od najopsežnijih znanstvenih istraživanja pod nazivom *Changing Academic Profession (CAP)* (Teichler, Akira i Cummings, 2013) provedeno je s ciljem da se ispitaju promjene na sveučilištu u odnosu na odabrane elemente Humboldtovog modela. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 2004. do 2012. godine, a u ispitivanju je sudjelovalo više od 25.000 nastavnika i osoblja sveučilišta i visokih učilišta iz 19 zemalja. Glavne teme istraživanja bile su percepcija znanstvenika o njihovom institucionalnom okruženju, glavnim zadacima i ciljevima nastave i istraživanja, njihovim profesionalnim preferencijama i ostvarenim aktivnostima, kao i o njihovom zadovoljstvu poslom koji obavljaju. Rezultati su pokazali da suvremeni trendovi utječu na rad sveučilišnih nastavnika, a izlučena su i tri problema koji su posljednjih godina postala izraženija i sveprisutnija u njihovu radu. Prvi problem su povećana očekivanja od visokog obrazovanja, drugi je internacionalizacija obrazovanja, a treći rast poduzetničkih aktivnosti i preuzimanje menadžerskih stilova upravljanja visokoškolskim institucijama.

Osim CAP istraživanja, treba izdvojiti i istraživanje o vrijednostima visokog obrazovanja, koje je proveo McNay (2007) s 300 sveučilišnih nastavnika iz Velike Britanije. U istraživanju su se ispitivale osobne i profesionalne vrijednosti nastavnika i njihovi stavovi o vrijednostima koje bi trebale poduprijeti visoko obrazovanje, uključujući: predanost u potrazi za istinom, ovladavanje znanstvenim mišljenjem, profesionalnu odgovornost, slobodu mišljenja i izražavanja, poštivanje drugačijih mišljenja i stavova, razvoj osobnosti i doprinos društvu. Rezultati pokazuju da sveučilišni nastavnici podupiru klasične humanističke vrijednosti i da su zabrinuti zbog sve veće usmjerenosti visokog obrazovanja prema interesima tržišta. Naime, oni ističu da je sveučilište izgubilo svoju ulogu društvenog kritičara, zatim da fokus više nije na studentima već na sustavu i da se komercijalizacijom i marketizacijom znanja izgubio integritet znanosti, zbog čega se stvorio jaz između očekivanja i stvarne uloge nastavnika. Nadalje, drže da je naglasak na konkurentnosti doveo do smanjenja suradnje među znanstvenicima i da studenti više ne gledaju na sveučilište kao mjesto zajedništva i prostora u kojem mogu razviti svoju ličnost, već samo kao mjesta koje će im osigurati znanja potrebna za izlazak na tržište rada. Konačno, nastavnici drže da su studenti važan čimbenik sveučilišta koji s njima zajedno trebaju njegovati ideje i vrijednosti svoje institucije te da raskorak u shvaćanju uloge sveučilišta može dovesti do nerazumijevanja i otuđivanja jednih od drugih.

Iako je pitanje temeljnih vrijednosti i ideja jednako važno za razvoj suvremenog sveučilišta i, općenito, visokog obrazovanja u Hrvatskoj, domaća su istraživanja na tu temu izrazito rijetka i necjelovita. Imajući to na umu, odlučili smo misiju i zadaće sveučilišta istražiti iz perspektive studenata.

5.1. Cilj, zadaci i hipoteze

Svrha ovog istraživanja bila je proširiti spoznaje o ulozi i zadaćama suvremenog sveučilišta u odnosu na povijesne ideje o sveučilištu kao mjestu humanističke emancipacije pojedinca. U skladu s tim, cilj istraživanja bio je utvrditi sadašnju praksu i razvojnu orijentaciju sveučilišta oslanjajući se na stavove studenata [7] o učincima sveučilišnog obrazovanja na njihov razvoj, kao i o najvažnijim zadaćama i pravcima razvoja samog sveučilišta. Pretpostavka istraživanja bila je da se povijesna ideja sveučilišta kao mjesto humanističke emancipacije u Hrvatskoj danas sve više povlači pred idejom neoliberalnog sveučilišta, ali da se humanistička ideja još odražava u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata, što se onda odražava i u njihovoj percepciji učinaka studija na razvoj određenih kompetencija kao i na njihovo viđenje najvažnijih zadaća i daljnjeg razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta. Održivost te pretpostavke nastojala se potvrditi ili odbaciti ispitivanjem stavova studenata o dva temeljna pitanja:

P1. Odražava li se humanistička ideja sveučilišta u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata?[8]

P2. U kojem smjeru se danas razvija sveučilište?

Slijedom toga, izdvojena su dva kompozitna istraživačka zadatka, od kojih se jedan odnosi na doprinos nastavne prakse i odnosa u njoj razvoju određenih kompetencija studenata, a drugi na očekivani pravac daljnjeg razvoja sveučilišta. U sklopu prvoga, postavljena su sljedeća dva temeljna zadatka:

[7] Izrazi koji se upotrebljavaju u ovome radu, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.

[8] Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 1043 studenta 1. godine diplomskog studija Sveučilišta u Zagrebu.

Z1. Istražiti doprinos studija razvoju temeljnih komponenti humanističke ideje sveučilišta kod studenata (racionalno i kritičko mišljenje, kompetencija za osobni razvoj i društvena kompetencija);

Z2. Istražiti razlike u doprinosu studija razvoju temeljnih komponenti humanističke ideje sveučilišta kod studenata (racionalno i kritičko mišljenje, kompetencija za osobni razvoj i društvena kompetencija) prema području studija (biotehničke, biomedicinske i prirodne znanosti; tehničke znanosti i društveno-humanističke znanosti).

U sklopu drugoga istraživačkog pitanja, postavljena su dva temeljna zadatka:

Z3. Istražiti studentsku percepciju najvažnijih zadaća i poželjnog pravca razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas;

Z4. Istražiti razlike u percepciji najvažnijih zadaća i poželjnog pravca razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas prema području studija (biotehničke, biomedicinske i prirodne znanosti; tehničke znanosti i društveno-humanističke znanosti).

U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima i zadacima, postavljeno je osam temeljnih hipoteza:

H1. Humanistička ideja sveučilišta se odražava u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata.

U sklopu hipoteze H1 izdvojeno je sedam specifičnih podhipoteza:

H1.1. Studenti procjenjuju da studij doprinosi razvoju njihova osobnog identiteta.

H1.2. Studenti procjenjuju da studij doprinosi razvoju njihova profesionalnog identiteta.

H1.3. Studenti procjenjuju da studij doprinosi njihovoj osposobljenosti za istraživanje.

H1.4. Studenti procjenjuju da studij doprinosi stjecanju njihove društvene kompetencije.

H1.5. Studenti procjenjuju da studij doprinosi stjecanju njihove kompetencije za osobni razvoj.

H1.6. Studenti procjenjuju da studij doprinosi njihovoj pripremljenosti za aktivno učenje.

H1.7. Studentska percepcija najvažnijih zadaća i poželjnog pravca razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta u skladu je s humanističkom idejom sveučilišta.

H2. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija razvoju njihova osobnog identiteta prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija razvoju njihova profesionalnog identiteta prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H4. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovoj osposobljenosti za istraživanje prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H5. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovu stjecanju društvene kompetencije prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H6. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovu stjecanju kompetencije za osobni razvoj prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H7. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovoj pripremljenosti za aktivno učenje prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

H8. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o najvažnijim zadaćama i poželjnom pravcu razvoja hrvatskog sveučilišta prema području studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti i područje društveno-humanističkih znanosti).

5.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno u akademskoj godini 2018./2019. na prigodnom uzorku od 1043 studenta 1. godine diplomskog studija Sveučilišta u Zagrebu koji su popunili *on-line* upitnik (*Tablica 4*). Uzorak je obuhvatio dostupne studente na 21 fakultetu u znanstvenim poljima unutar šest znanstvenih područja definiranih *Pravilnikom o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* (NN 118/2009)[9]. U uzorku je sudjelovalo ukupno 44,78% ispitanika muškog spola (N=467) i 55,22% ispitanika ženskog spola (N=576).

Tablica 4. *Popis obuhvaćenih fakulteta u upitniku i broj studenata (N, %)*

Fakultet	Broj studenata (N)	Broj studenata (%)
Arhitektonski fakultet	47	4,5
Agronomski fakultet	101	9,7
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet	38	3,6
Ekonomski fakultet	10	0,9
Fakultet elektrotehnike i računarstva	20	1,9
Fakultet kemijskog inženjerstva i tehnologije	1	0,1
Fakultet političkih znanosti	9	0,9
Fakultet prometnih znanosti	7	0,7
Fakultet strojarstva i brodogradnje	238	22,8
Filozofski fakultet	159	15,2
Geodetski fakultet	5	0,5
Građevinski fakultet	113	10,8
Grafički fakultet	22	2,1
Hrvatski studiji	10	1,0
Medicinski fakultet	27	2,6
Pravni fakultet	19	1,8
Prehrambeno-biotehnološki fakultet	25	2,4
Prirodoslovno-matematički fakultet	10	1,0
Šumarski fakultet	72	6,9
Tekstilno-tehnološki fakultet	1	0,1
Učiteljski fakultet	109	10,5
UKUPNO	**1043**	**100**

[9] https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_09_118_2929.html

5.3. Istraživački instrument

Budući da je ovo, koliko nam je poznato, jedno od prvih empirijskih istraživanja o ulozi i zadaćama sveučilišta te da se u dostupnoj literaturi nije pronašao odgovarajući istraživački instrument, za potrebe istraživanja izrađen je originalni anketni upitnik (*Prilog 1*), (osim u jednom dijelu[10]) koji je strukturiran u nekoliko cjelina. Osim općih obilježja ispitanika (spol i upisani fakultet), putem sedam instrumenata i tri dodatna pitanja, ispitivali su se određeni segmenti humanističke i tržišne ideje sveučilišta. U sedam instrumenata nastojalo se ispitati sljedeće:

- doprinos studija izgradnji osobnoga i profesionalnog identiteta studenata;
- doprinos studija osposobljenosti za istraživanje studenata;
- doprinos studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj studenata;
- doprinos studija pripremljenosti za aktivno učenje studenata;
- percepcija studenata razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas, u sklopu čega su se ispitivale njihove najvažnije zadaće i razvojna usmjerenost.

Svaki od instrumenata povezan je i operacionaliziran putem nekoliko kompozitnih varijabli sastavljenih od dvije ili tri pod-varijable, koje su dalje bile definirane komponentama, a koje su u instrumentu prikazane kao tvrdnje (*Tablica 5*). Varijable su:

V1. Doprinos razvoju osobnoga i profesionalnog identiteta;

V2. Osposobljenost za istraživanje;

V3. Stjecanje društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj;

V4. Pripremljenost za aktivno učenje;

V5. Najvažnije zadaće i poželjni pravac razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas.

Nezavisna varijabla je područje studija (biotehničke, biomedicinske i prirodne znanosti; tehničke znanosti i društveno-humanističke znanosti).

[10] Tvrdnje iz instrumenta kojim se ispitivao interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti većim dijelom su preuzete iz instrumenta koji se koristio u istraživanju o mladima u Hrvatskoj (Ilišin, Spajić-Vrkaš, 2017).

Tablica 5. *Operacionalizacija varijabli*

VARIJABLA	**Doprinos razvoju osobnog i profesionalnog identiteta**	
PODVARIJABLE	Razvoj osobnog identiteta	Razvoj profesionalnog identiteta
KOMPONENTE/ TVRDNJE	*Studij je pridonio izgradnji moje osobnosti.* *Studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje.* *Studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih.* *Studij me učinio otvorenim/om prema različitim kulturama i svjetonazorima.*	*Studij mi je dao dobre temelje za rad u struci.* *Studij mi je dao dobre temelje za cjeloživotno prof. usavršavanje.* *Studij me pripremio za znanstveno mišljenje.* *Studij me razvio u slobodomislećeg intelektualca/ku.*

VARIJABLA	**Osposobljenost za istraživanje**		
PODVARIJABLE	Opažanje i definiranje problema	Planiranje istraživanja	Obrada, interpretacija i izvještavanje
KOMPONENTE/ TVRDNJE	*Logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza.* *Izvođenje logičkih zaključaka iz dostupnih informacija.* *Formiranje osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza.* *Otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama.* *Poznavanje znanstvenih koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja.* *Kritičko vrednovanje informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature.*	*Formuliranje teme ili problema istraživanja.* *Formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja.* *Određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja.* *Izrada odgovarajućih istraživačkih instrumenata (upitnik i sl.).*	*Obrada kvalitativnih istraživačkih podataka.* *Obrada kvantitativnih istraživačkih podataka.* *Kritičko vrednovanje rezultata istraživanja.* *Izvještavanje o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom (kvalitativna, kvantitativna).*

VARIJABLA	Stjecanje društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj		
PODVARIJABLE	Interpersonalna razina – društvena kompetencija	Intrapersonalna razina – kompetencija za osobni razvoj	
KOMPONENTE/ TVRDNJE	*Prepoznavanje potreba i osjećaja drugih.* *Snošljivost na drugačije poglede ili uvjerenja.* *Nenasilno rješavanje sukoba.* *Preuzimanje odgovornosti za rezultate timskog rada.* *Razvoj svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini.*	*Prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja.* *Odbacivanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja.* *Osjećaj razvijanja u emancipiranu (neovisnu) osobu.* *Porast zadovoljstva svojim životom.*	*Samostalnost u donošenju odluka.* *Postavljanje ostvarivih osobnih ciljeva.* *Ustrajnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva.* *Uspješno nošenje sa životnim izazovima.* *Motiviranost za promjenu i osobni razvoj.* *Učinkovito organiziranje svojeg vremena.* *Uspješno suočavanje sa stresom.*

VARIJABLA	Pripremljenost za aktivno učenje
KOMPONENTE/ TVRDNJE	*Postavljali pitanja ili nadopunjavali profesora na predavanju.* *Od profesora tražili povratne informacije o svojem seminarskom radu i/ili ocjeni na ispitu.* *Samostalno istraživali neku temu potaknuti predavanjem.* *Objavili znanstveni ili stručni rad samostalno ili s drugima.* *Nastavili raspravljati sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja.* *Raspravljali o nekoj temi s kolegama sa srodnih studijskih programa u zemlji i/ili inozemstvu.* *Samoinicijativno tražili dodatnu studijsku literaturu preko elektroničkih baza (npr. internet).* *Profesorima predložili obradu novih tema.* *Profesorima predložili temu svog seminarskog rada i način njezine obrade.* *U raspravama se argumentirano suprotstavili mišljenju većine.*

VARIJABLA	Najvažnije zadaće i poželjni pravac razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta		
PODVARIJABLE	Najvažnije zadaće sveučilišta	Interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti	Poželjni pravac razvoja sveučilišta
KOMPONENTE/ TVRDNJE	*Unapređenje znanosti* *Jačanje nacionalne ekonomije* *Osiguranje dobrobiti obitelji* *Priprema pojedinca za tržište rada* *Razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca* *Osiguranje dobrobiti društva u cjelini*	*Interesima tržišta rada.* *Interesima društva u cjelini.* *Razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca.* *Razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice.* *Interesima države.* *Osiguranju globalnog mira.* *Interesima kapitala.* *Interesima obitelji.* *Interesima integrirane Europe.* *Ukidanju nejednakosti među ljudima.* *Osiguranju održivog razvoja.*	*Sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena.* *Primarna zadaća sveučilišta je osigurati razvoj osobnosti pojedinca.* *Društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta.* *Primarna zadaća sveučilišta je osigurati dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini.* *Sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole.* *Primarna zadaća sveučilišta je osigurati profesionalni razvoj pojedinca.* *Studijske programe treba usmjeriti na stjecanje općih znanja i vještina.* *Sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj.* *Sveučilište treba privatizirati.* *Primarna zadaća sveučilišta je očuvati nacionalu kulturu i tradiciju.* *Studijski programi trebaju pojedincu osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna.*

Instrument za mjerenje doprinosa studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta

Instrument se sastojao od 8 tvrdnji. Slaganje s ponuđenim tvrdnjama ispitanici su procjenjivali na ordinalnoj mjernoj ljestvici od pet stupnjeva (od „nimalo se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“). Pouzdanost mjerne ljestvice analizirana je *Cronbach's alpha* koeficijentom unutarnje konzistencije. Rezultati analize ukazuju da mjerna ljestvica posjeduje zadovoljavajuću razinu pouzdanosti (α=0,881). Faktorska analiza na prikupljenim podacima izlučila je jedan generalni faktor: *razvoj osobnog i profesionalnog identiteta,* koji objašnjava 54,89% ukupne varijance (vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Instrument za mjerenje doprinosa studija osposobljenosti za istraživanje

Instrument je sadržavao 14 tvrdnji. Ispitanici su, na pripadajućoj ordinalnoj ljestvici od pet stupnjeva (od „nimalo“ do „vrlo mnogo“) procjenjivali u kojoj mjeri im je studij pomogao, na primjer, u logičkom procjenjivanju tvrdnji i dokaza, kritičkom vrednovanju informacija, formuliranju istraživačkih hipoteza i/ili pitanja i sl. Cronbachov koeficijent pouzdanosti mjerne ljestvice iznosi α=0,949. Faktorskom analizom dobivena su dva faktora: *planiranje i provedba istraživanja* i *opći preduvjeti za znanstveno istraživanje*, koja su u Oblimin kosoj rotaciji u međusobnoj visokoj korelaciji (r=0,580). Prvim faktorom objašnjeno je 60,56% varijance, a drugim 11,95% (vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Instrument za mjerenje doprinosa studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj

Instrumentom se nastojalo ispitati u kojoj mjeri se ispitanici slažu sa 16 tvrdnji o doprinosu studija stjecanju njihove društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj, poput prepoznavanja vlastitih emocionalnih stanja, postavljanja ostvarivih osobnih ciljeva, snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja i sl. Slaganje s ponuđenim tvrdnjama ispitanici su procjenjivali na ordinalnoj mjernoj ljestvici od pet stupnjeva (od „nimalo“ do „vrlo mnogo“), koja posjeduje zadovoljavajuću razinu pouzdanosti (α=0,941). Faktorskom analizom izlučena su dva latentna faktora: *stjecanje intrapersonalne kompetencije* i *stjecanje interpersonalne kompetencije.* Prvim faktorom objašnjeno je 54% varijance, a drugim 12,15% varijance. Faktori pokazuju visoku međusobnu korelaciju (r=0,567) u Oblimin kosoj rotaciji (vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Instrument za mjerenje doprinosa studija pripremljenosti za aktivno učenje

Instrumentom je obuhvaćeno 10 tvrdnji putem kojih su ispitanici, na ordinalnoj mjernoj ljestvici od pet stupnjeva (od „nikada“ do „vrlo često“), procjenjivali koliko su često, na primjer, postavljali pitanja profesorima, raspravljali o određenim temama, samoinicijativno tražili dodatnu literaturu ili objavili znanstveni ili stručni rad i sl. Pouzdanost mjerne ljestvice analizirana je *Cronbach's alpha* koeficijentom koji je pokazao da mjerna ljestvica posjeduje zadovoljavajuću razinu pouzdanosti (α=0,811). Faktorska analiza (Varimax rotacija) na prikupljenim podacima izlučila je dva faktora: *aktivno učenje u formalnom kontekstu* (38% varijance) i *aktivno učenje u neformalnom kontekstu* (13,30% varijance) (vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Instrumenti za ispitivanje stavova studenata o najvažnijim zadaćama i poželjnom pravcu razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas

Ispitivanje studentske percepcije najvažnijih zadaća i poželjnog pravca razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta danas provodilo se putem tri međusobno povezana instrumenta, od kojih je prvi ispitivao najvažnije zadaće sveučilišta, drugi interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti, a treći poželjni pravac razvoja sveučilišta.

Instrument za ispitivanje stavova o najvažnijim zadaćama sveučilišta

U instrumentu je od ispitanika zatraženo da rangiraju šest predloženih zadaća suvremenog sveučilišta prema važnosti (unapređivanje znanosti, jačanje nacionalne ekonomije, osiguranje dobrobiti obitelji, priprema pojedinca za tržište rada, razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca, osiguranje dobrobiti društva u cjelini), pri čemu je prvo mjesto označavalo najvažniju, a šesto najmanje važnu zadaću.

Instrument za ispitivanje stavova o interesu koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti

Instrumentom se nastojalo ispitati u kojoj mjeri se studenti slažu, odnosno ne slažu s tvrdnjama o tome treba li se visoko obrazovanje usmjeriti prema, primjerice, interesima tržišta rada ili društva u cjelini, interesima kapitala ili obitelji i sl. Tvrdnje iz ovog instrumenta većim dijelom su preuzete iz instrumenta koji se koristio u istraživanju o mladima u Hrvatskoj (Ilišin, Spajić-Vrkaš, 2017). Cronbachov koeficijent pouzdanosti mjerne ljestvice iznosi α=0,731. Faktorska analiza s Varimax rotacijom izlučila je tri faktora koji objašnjavaju 58,22% ukupne varijance: *interesi*

pojedinca i društva; interesi velikih sustava; interes globalnog mira i sigurnosti (vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Instrument za ispitivanje stavova o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta

U zadnjem instrumentu ispitanici su na ordinalnoj mjernoj ljestvici procjenjivali u kojoj mjeri se slažu, odnosno ne slažu s tvrdnjama da je, primjerice, primarna zadaća sveučilišta osigurati razvoj osobnosti pojedinca, da sveučilište treba privatizirati, da treba osigurati stjecanje specijaliziranih znanja koja su konkurentna na tržištu rada i sl. Analiza instrumenta *Cronbach's alpha* koeficijentom pokazuje da mjerna ljestvica posjeduje graničnu razinu pouzdanosti (α=0,585). Faktorska analiza odgovora studenata (Varimax rotacija) polučila je pet faktora koji objašnjavaju 68% ukupne varijance. Međutim, zbog malog broja tvrdnji ponovljena je faktorska analiza u kojoj se ograničio broj faktora na tri te su dobiveni sljedeći faktori: *komunitarna perspektiva; pragmatična perspektiva;* i *neoliberalna perspektiva,* koji pokrivaju 48,78% ukupne varijance vidjeti poglavlje „Rezultati istraživanja“).

Trima dodatnima pitanjima nastojala se ispitati učestalost aktivnog sudjelovanja ispitanika u lokalnoj zajednici i njihov stav o tome treba li sveučilište pripremati studente za rad na dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini. U prvom dodatnom pitanju ispitanici su, na skali od šest stupnjeva (od „nikada“ do „više od 6 puta godišnje“), procjenjivali koliko često su se od upisa na studij uključivali u javne rasprave o pitanjima struke koja su važna za dobrobit društva u cjelini. U drugom pitanju su procjenjivali koliko često su od upisa na studij volontirali u svojoj lokalnoj zajednici. Trećim pitanjem nastojali su se ispitati stavovi studenata o tome bi li ih studij trebao pripremati za rad na dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini. Ispitanici su zaokruživali jedno od tri ponuđena odgovora: „ne“, „da“ ili „ne znam / nisam o tome razmišljao/la“.

Primjena Kaiser-Meyer-Olkinove (KMO) normalizacije u svim instrumentima pokazala je da su sve pojedinačne KMO mjere zadovoljavajuće (*Tablica 6*).

Tablica 6. *Kaiser-Meyer-Olkinove mjere normalizacije instrumenata (KMO)*

Instrument	KMO
Doprinos studija razvoju osobnoga i profesionalnog identiteta	,886
Doprinos studija osposobljenosti za istraživanje	,927
Doprinos studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj	,936
Doprinos studija pripremljenosti za aktivno učenje	,819
Interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti	,718
Poželjni pravac razvoja sveučilišta	,601

Anketni je upitnik konstruiran putem *Limesurvey* alata te su ga ispitanici ispunjavali kompjuterski putem dostupne poveznice (*on-line*). U uvodnom dijelu upitnika ispitanicima je objašnjena svrha provođenja istraživanja. Naglašeno im je da su njihovi odgovori povjerljive naravi te da će biti korišteni samo u svrhu izrade doktorske disertacije, kao i to da u bilo kojem trenutku mogu odustati od ispunjavanja upitnika. Ispitanici su, klikom na ikonu „Sljedeće“, potvrdili da razumiju svrhu provođenja upitnika te su time ujedno i pristali da se njihovi odgovori prikupljaju i obrađuju isključivo u svrhu izrade doktorske disertacije, sukladno članku 6., članku 7. i članku 9. *Zakona o zaštiti osobnih podataka* („Narodne novine“ broj 103/03, 118/06, 41/08, 130/11 i 106/12) i Uredbe (EU) 2016/679 Europskog Parlamenta i Vijeća (GDPR)[11]. Na kraju upitnika, uz zahvalu, ispitanicima je još jednom naglašeno da se njihovi odgovori neće koristiti niti u jednu drugu svrhu osim u svrhu izrade doktorske disertacije.

Upitnik je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Sondažno je provjeren na uzorku od 30 ispitanika, nakon čega su neke tvrdnje izmijenjene.

[11] https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_05_42_805.html

5.4. Provedba istraživanja i obrada podataka

Istraživanje je provedeno u razdoblju od listopada 2018. do veljače 2019. godine. Početkom akademske godine 2018./2019., poveznica za ispunjavanje upitnika poslana je prodekanima za nastavu na onim fakultetima koji su, sukladno *Odluci o upisnim kvotama za upis studenata u 1. godinu diplomskih studija na Sveučilištu u Zagrebu u ak. god. 2018./2019.* [12] , upisivali studente na diplomske studije u tekućoj akademskoj godini. Prodekani su zamoljeni da poveznicu na upitnik proslijede studentima prve godine diplomskog studija svojih fakulteta. Na taj se način osigurala maksimalna anonimnost ispitanika jer nisu bili kontaktirati direktno. Da bi se osigurao što veći odaziv, poveznica na upitnik je distribuirana i na društvene mreže i forumske grupe fakulteta. Podsjetnik za ispunjavanje upitnika prodekanima je poslan krajem studenog 2018., a podsjetnik na društvenim mrežama tijekom siječnja 2019. godine.

Odgovori ispitanika obrađeni su u SPSS statističkom programu za obradu podataka - verzija 23. Od ukupno 1822 ispunjenih upitnika, 1043 ih je bilo ispunjeno u potpunosti, dok je 779 upitnika bilo parcijalno ispunjeno pa su izuzeti iz obrade. Za obradu podataka korišteni su sljedeći statistički postupci:

1. Deskriptivna analiza (frekvencije odgovora, aritmetička sredina, standardna devijacija)
2. Analiza varijance (ANOVA)
3. Koeficijent korelacije (Pearson)
4. Faktorska analiza

[12] http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Upisi/Natjecaji_kvote/upisi/2018-19/Odluka_upisne_kvote.pdf

5.5. Analiza rezultata istraživanja

Rezultati istraživanja se u nastavku prikazuju u nekoliko koraka. Prvo se prikazuju rezultati deskriptivne statistike, tj. frekvencije odgovora, prosječne vrijednosti i mjere raspršenja. Prosječne vrijednosti označeni su s „M“, a mjere raspršenja sa „SD“. Izvorni podaci dobiveni primjenom peterostupanjskih skala u obradi su svedeni na tri stupnja. Prvim stupnjem su obuhvaćeni kvantifikatori „nimalo se ne slažem“ i „ne slažem se“, a trećim „slažem se i u potpunosti se slažem“ u drugu. Kvantifikator „ne znam / ne mogu procijeniti“ je druga (srednja) kategorija. U skali procjene stupnja učestalosti zbrojeni su kvantifikatori „nikada“ i „rijetko“ te „često“ i „vrlo često“, dok je kvantifikator „ponekad“ zasebna kategorija. U skali procjene stupnja količine, kvantifikatori „nimalo“ i „malo“ zbrojeni su u jednu kategoriju, a kvantifikatori „mnogo“ i „vrlo mnogo“ u drugu. Kao i kod ostalih skala, kvantifikator „osrednje“ je zasebna kategorija. Podaci u pitanjima od tri intervala (*da, ne, ne znam / ne mogu procijeniti*) nisu grupirani, već su obrađivani i analizirani prema originalnim ljestvicama. Rezultati se prikazuju grafički i tablično.

Nakon deskriptivne analize, prikazuju se rezultati korelacijske analize (Pearson), kojom se mjeri stupanj povezanosti između pojedinih tvrdnji unutar svake kategorije pitanja. Pri tom su analizirane samo one koje su imale stupanj povezanosti r=0,50 i više. Kako bi se ispitalo postoji li statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika prema području studija, fakulteti su grupirani u sljedeća tri područja:

- Područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti obuhvatilo je pet fakulteta: Agronomski, Prehrambeno-biotehnološki, Prirodoslovno-matematički, Šumarski i Medicinski fakultet.
- Područje tehničkih znanosti obuhvatilo je devet fakulteta: Arhitektonski fakultet, Fakultet elektrotehnike i računarstva, Fakultet kemijskog inženjerstva i tehnologije, Fakultet prometnih znanosti, Fakultet strojarstva i brodogradnje te Geodetski, Građevinski, Grafički i Tekstilno-tehnološki fakultet.
- Područje društvenih i humanističkih znanosti obuhvatilo je sedam fakulteta: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Ekonomski fakultet, Fakultet političkih znanosti, Hrvatske studije te Pravni, Učiteljski i Filozofski fakultet.

U tekstu se koriste kratice za pojedino područje studija: područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti označilo se kraticom „BIO“, područje tehničkih znanosti kraticom „TEH“, a područje društveno-humanističkih znanosti kraticom „DH“.

Od ukupno 1043 ispitanika, 235 ih je bilo iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti, 354 iz područja društveno-humanističkih znanosti, a 454 iz područja tehničkih znanosti (*Tablica 7*).

Tablica 7. *Područje studija i broj ispitanika*

Područje studija	Broj ispitanika (N)	Broj ispitanika (%)	SPOL	
			M	Ž
Područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti (BIO)	235	22,5%	102	133
Područje društvenih i humanističkih znanosti (DH)	354	34 %	83	271
Područje tehničkih znanosti (TEH)	454	43,5 %	281	173
UKUPNO	**1043**	**100 %**	**466**	**577**

Za ispitivanje značajnosti razlika između tri navedena područja studija koristila se analiza varijance ANOVA i *post-hoc* test (Scheffe) na razini značajnosti od $p<0,05$.

Nadalje, primijenjena je eksplorativna faktorska analiza manifestnih varijabli s Kaiser-Meyer-Olkinovim (KMO) normalizacijom te Varimax i, po potrebi, Oblimin rotacijom. Izračunati su inicijalni rezultati na osnovi kojih su izlučeni latentni faktori i svojstvene vrijednosti, postotci i kumulative varijance za svaki pojedini faktor. Faktorizacijom odgovora na svih šest skala dobiveno je ukupno 13 faktora koji su potom bili podvrgnuti *Pearsonovoj* korelacijskoj analizi ($p<0,01$). Za provjeru statističke značajnosti razlika u faktorima među područjima studija koristila se analiza varijance ANOVA sa Scheffeovim *post-hoc* testom ($p<0,05$).

5.5.1. Doprinos studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta

Varijabla *doprinos studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta* operacionalizirana je preko dvije podvarijable. Podvarijabla *razvoj osobnog identiteta* je određena preko sljedećih tvrdnji: razvoj osobnosti, neovisnog i kritičkog mišljenja, aktivnog sudjelovanja u zajednici za dobrobit drugih i otvorenosti prema različitim kulturama i svjetonazorima, dok je podvarijabla *razvoj profesionalnog identiteta* uključila tvrdnje: izgradnja temelja za rad u struci, cjeloživotno učenje i znanstveno mišljenje te jačanje osjećaja razvoja studenata kao slobodnomislećih intelektualaca. Ponuđena je skala odgovora od pet intervala: od „nimalo se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“.

5.5.1.1. Deskriptivna analiza odgovora

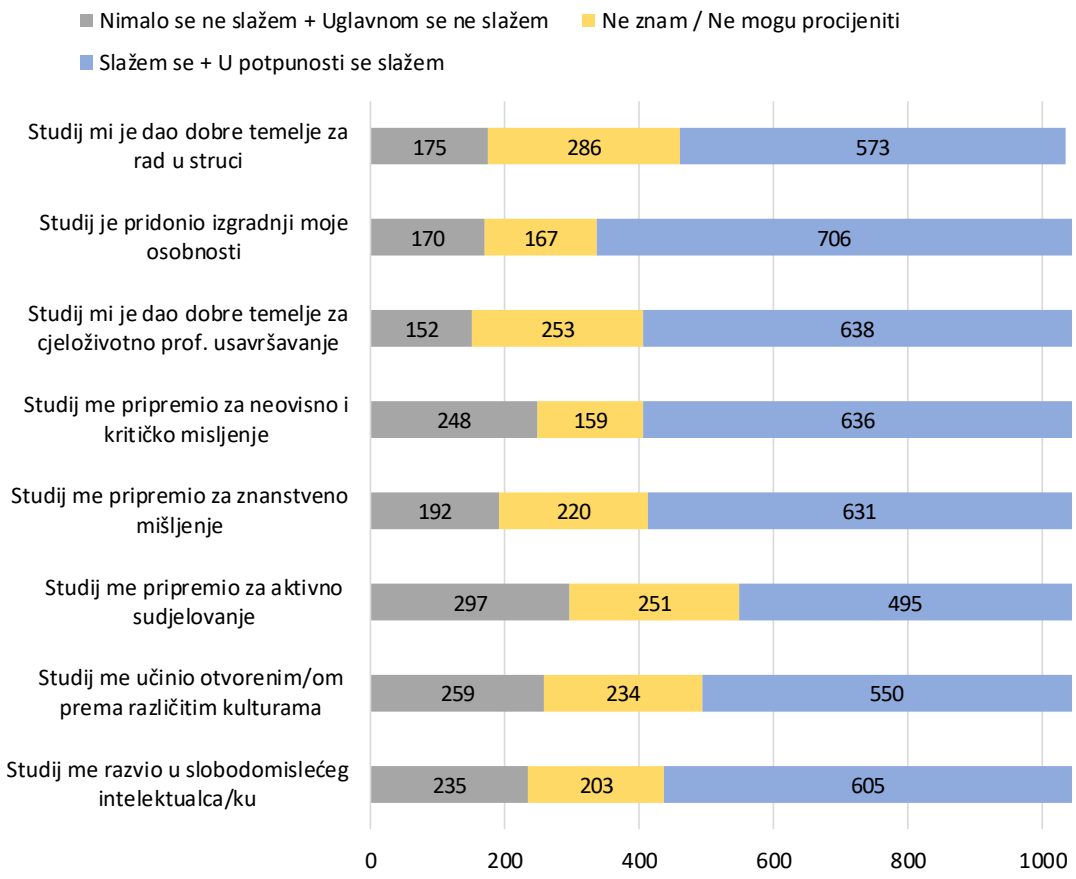
Razvoj osobnog identiteta

Od ukupno 1043 ispitanika, većina potvrđuje da je studij imao važnu ulogu u izgradnji njihove osobnosti (67,7%; M=3,67; SD=1,172) te u razvoju njihova neovisnog i kritičkog mišljenja (61%; M=3,47; SD=1,172) (*Grafikon 1*). Svaki drugi ispitanik smatra da ga je studij učinio otvorenim prema različitim kulturama i svjetonazorima, a nešto manje od četvrtine (24,8%) se s tim ne slaže (M=3,43; SD=1,251). Da ih je studij pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih drži nešto manje od polovice ispitanika (47,4%), dok 28,4% o tome ima suprotno mišljenje (M=3,26; SD=1,189). Percepcija ispitanika o ulozi studija u izgradnji njihove osobnosti u prosjeku je blago pozitivna.

Razvoj profesionalnog identiteta

Na pitanje o doprinosu studija izgradnji dobrih temelja za rad u struci, 55% ispitanika potvrđuje da im je studij dao dobre profesionalne temelje, oko 18% ih o tome ima suprotno mišljenje, a 27,4% ih je po tom pitanju ostalo neodlučno (M=3,41; SD=0,987). Tri petine potvrđuje da ih je studij pripremio i za znanstveno mišljenje (M=3,55; SD=1,101), kao i da im je dao dobre temelje za cjeloživotno profesionalno usavršavanje (M=3,63; SD=1,042). Isti broj ispitanika smatra da ih je studij razvio u slobodnomisleće intelektualce, dok ih 20% taj utjecaj nije bilo u stanju procijeniti (M=3,47; SD=1,192).

Grafikon 1. ***Stavovi ispitanika o doprinosu studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta (N)***



N= 1043

Navedeni podaci sugeriraju značajan utjecaj sveučilišta na razvoj osobnog i profesionalnog identiteta studenata. Od četiri ponuđene tvrdnje koje se odnose na osobni identitet, više od 60% ispitanika pozitivno ocjenjuje utjecaj sveučilišta. Otprilike polovica drži da ih je studij učinio otvorenim prema različitim kulturama i svjetonazorima i pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici, što je u skladu s velikim brojem radova u kojima se navodi da je suvremeno sveučilište proširilo svoju ulogu u društvu i postalo aktivno uključeno u gotovo sve procese i aktivnosti lokalne i globalne zajednice (Etzkowitz, 2001; Laredo, 2007; Dabić i Švarc, 2011; Loi, 2015; Koryakina, Sarrico i Teixeira, 2015; Staniškis, 2016; Pinheiro, 2017; Secundo i sur., 2017; Cooper, 2017; Rubens, 2017). No, nije zanemariv podatak da ih jedna petina smatra da to nije dobila na studiju.

Kao što je prethodno rečeno, velik udio studenata se slaže i s većinom tvrdnji o doprinosu studija razvoju njihova profesionalnog identiteta. Međutim, kod te podvarijable dva su zanimljiva rezultata koje je potrebno detaljnije razmotriti. Podatak da ih otprilike petina drži kako im studij nije dao dobre temelje za rad u struci, uz oko 30% neodlučnih, može ukazivati ili na manjak adekvatnog obrazovnog sadržaja ili na manjak kvalitete sveučilišnog obrazovanja. Međutim, s druge strane, to može ukazivati i na pretjerano teorijsku orijentiranost sveučilišne nastave. Drugim riječima, vrlo je vjerojatno da studenti smatraju da bi im sveučilišno obrazovanje trebalo pružiti više praktičnih znanja koja bi im pomogla u lakšem snalaženju na tržištu rada. Nadalje, iako znatan broj studenata navodi da ih je studij pripremio za neovisno i kritičko mišljenje, zanimljivo je da dio njih smatra kako studij nije pridonio njihovom razvoju u slobodnomislećeg intelektualca/ku, dok je dio neodlučan po tom pitanju. Navedeni podatak može ukazivati na različito poimanje pojma slobodnomislećeg intelektualca među studentima.

Od ukupno četiri tvrdnje koje se odnose na doprinos studija osobnom identitetu studenata, kod jedne se tvrdnje srednja vrijednost nalazi na višem dijelu skale (tvrdnja „studij je pridonio izgradnji moje osobnosti“, M=3,67), a kod tri na nižem dijelu skale (tvrdnje „studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje“, M=3,47; „studij me učinio otvorenim prema različitim kulturama i svjetonazorima“, M=3,43; i „studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih“, M=3,26).

Slijedom toga, podhipoteza **H1.1** *(Studenti procjenjuju da studij doprinosi razvoju njihova osobnog identiteta)* se **djelomično potvrđuje**.

Isto tako, od ukupno četiri tvrdnje koje se odnose na doprinos studija profesionalnom identitetu studenata, kod dvije se tvrdnje srednje vrijednosti nalaze na višem dijelu skale (tvrdnje „studij mi je dao dobre temelje za cjeloživotno profesionalno usavršavanje“, M=3,63; i „studij me pripremio za znanstveno mišljenje“, M=3,55), a kad dvije na nižem dijelu skale (tvrdnje „studij me razvio u slobodnomislećeg intelektualca/ku“, M=3,47; i „studij mi je dao dobre temelje za rad u struci“, M=3,41).

Slijedom toga, podhipoteza **H1.2** *(Studenti procjenjuju da studij doprinosi razvoju njihova profesionalnog identiteta)* se **djelomično potvrđuje**.

5.5.1.2. Struktura faktorskih dimenzija

Faktorskom analizom odgovora na to pitanje izlučen je jedan zajednički faktor, *razvoj osobnog i profesionalnog identiteta*, koji objašnjava 54,89% ukupne varijance. Faktorska opterećenja za svaku tvrdnju relativno su visoka. Najveće opterećenje se odnosi na doprinos studija razvoju studenata kao slobodnomislećih intelektualaca (0,84), dok najmanje ima doprinos studija otvorenosti studenata prema različitim kulturama i svjetonazorima (0,67) (*Tablica 8*).

Tablica 8. *Faktorska struktura doprinosa studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta*

Tvrdnje	*Razvoj osobnog i profesionalnog identiteta*
Studij me razvio u slobodomislećeg intelektualca/ku.	,835
Studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje.	,810
Studij mi je dao dobre temelje za cjeloživotno profesionalno usavršavanje.	,767
Studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih.	,747
Studij je pridonio izgradnji moje osobnosti.	,709
Studij me pripremio za znanstveno mišljenje.	,704
Studij mi je dao dobre temelje za rad u struci.	,675
Studij me učinio otvorenim/om prema različitim kulturama i svjetonazorima.	,660

5.5.1.3. Razlike prema području studija

Analiza varijance (ANOVA) u odnosu na tri područja studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti (BIO); područje tehničkih znanosti (TEH) i područje društvenih i humanističkih znanosti (DH)) potvrdila je statistički značajnu razliku među područjima studija u šest od osam tvrdnji u pitanju doprinosa studija razvoju profesionalnog i osobno identiteta studenata. *Post-hoc* testom je utvrđeno da su studenti DH i BIO područja statistički značajno pozitivnijeg stava prema doprinosu studija razvoju njihova profesionalnog i osobnog identiteta nego studenti TEH područja (*Tablica 9*). Primjerice, studenti DH područja su statistički značajno skloniji tvrdnji da im je studij dao dobre temelje za rad u struci i za neovisno i kritičko mišljenje nego studenti TEH područja. Studenti TEH područja

su statistički značajno manje skloniji i tvrdnji da ih studij pripremio za znanstveno mišljenje i da su postali otvoreniji prema različitim kulturama i svjetonazorima nego studenti DH i BIO područja. Nadalje, studenti BIO područja statistički značajno su skloniji tvrdnji da ih je studij razvio u slobodnomisleće intelektualce nego studenti TEH područja, a skloniji su i tvrdnji da ih je studij pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih za razliku od studenata TEH i DH područja. Naposljetku, studenti DH područja statistički značajno više smatraju da ih je studij pripremo za neovisno i kritičko mišljenje nego studenti druga dva područja.

Tablica 9. *Razlike u doprinosu studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Studij mi je dao dobre temelje za rad u struci.	DH > TEH	9,045
Studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje.	DH > BIO; TEH	6,816
Studij me pripremio za znanstveno mišljenje.	TEH < BIO; DH	8,011
Studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih.	BIO > TEH; DH	5,046
Studij me učinio otvorenim/om prema različitim kulturama i svjetonazorima.	TEH < BIO; DH	17,775
Studij me razvio u slobodomislećeg intelektualca/ku.	BIO > TEH	4,444

Od ukupno četiri tvrdnje koje se odnose na doprinos studija razvoju osobnog identiteta studenata, statistički značajna razlika između studija pokazala se u tri tvrdnje („studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje; „studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih i „studij me učinio otvorenim/om prema različitim kulturama i svjetonazorima“).

Slijedom toga, hipoteza **H2** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija razvoju njihova osobnog identiteta prema području studija*) se **djelomično potvrđuje.**

Od ukupno četiri tvrdnje koje se odnose na doprinos studija razvoju profesionalnog identiteta studenata, statistički značajna razlika između studija pokazala se u tri tvrdnje.

Slijedom toga, hipoteza **H3** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija razvoju njihova profesionalnog identiteta prema području studija*) se **djelomično potvrđuje.**

5.5.2. Doprinos studija osposobljenosti za istraživanje

Varijabla doprinosa studija osposobljenosti za istraživanje operacionalizirana je preko tri međuovisne podvarijable: *opažanje i definiranje problema*, *planiranje istraživanja* te *obrada, interpretacija i izvještavanje*. Te podvarijable ujedno predstavljaju općeprihvaćene faze znanstvenog istraživanja. Podvarijabla *opažanje i definiranje problema* obuhvatila je šest komponenti: logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza, izvođenje logičkih zaključaka, razvoj osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza, otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama, poznavanje znanstvenih koncepata i teorija te kritičko vrednovanja informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature. Podvarijabla *planiranje istraživanja* obuhvatila je tri komponente: formuliranje teme ili problema istraživanja i istraživačkih hipoteza i/ili pitanja, određivanje istraživačkih metoda i izrada istraživačkih instrumenata. Treća podvarijabla – *obrada i interpretacija i izvještavanje* obuhvatila je tri komponente: obrada istraživačkih podataka (kvalitativna i kvantitativna), kritičko vrednovanje rezultata i izvještavanje o rezultatima istraživanja.

5.5.2.1. Deskriptivna analiza odgovora

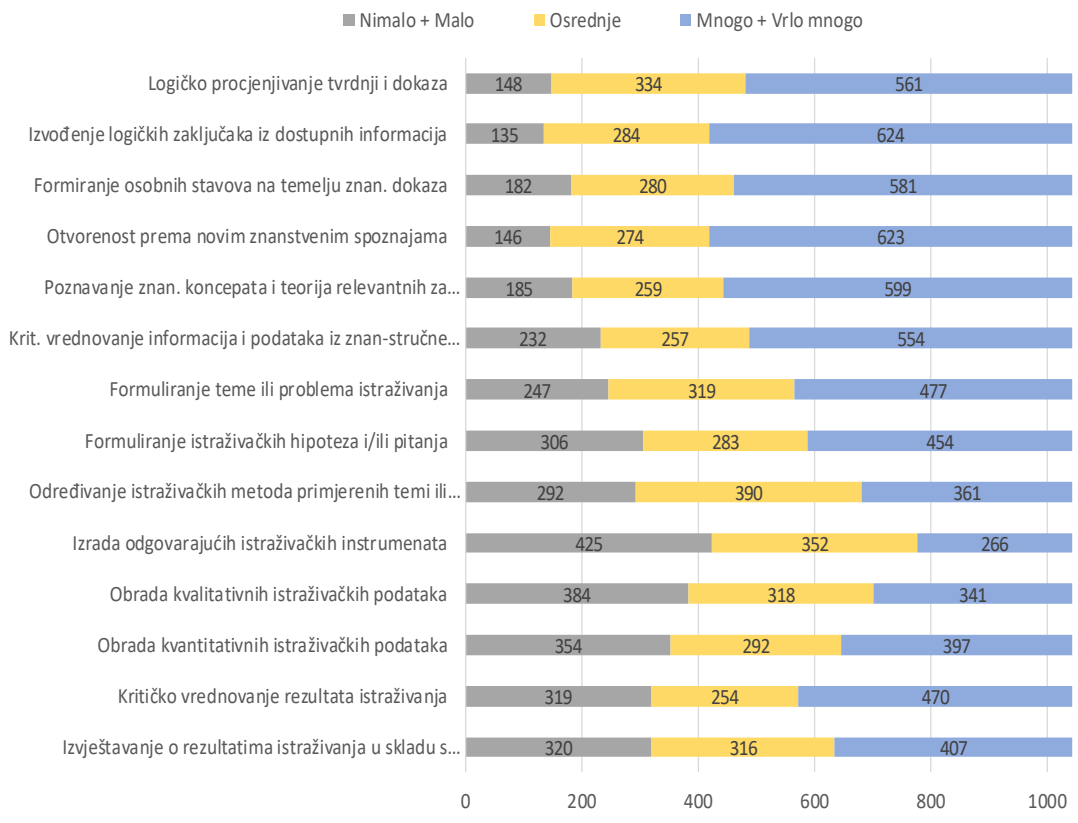
Opažanje i definiranje problema

Prema rezultatima ispitivanja doprinosa studija opažanju i definiranju problema, tri petine (59,8%) ispitanika drži da ih je studij osposobio za izvođenje logičkih zaključaka iz dostupnih informacija, a nešto manje (53,8%) da im je studij pomogao u logičkom procjenjivanju tvrdnji i dokaza (*Grafikon 2*). Ovaj podatak sugerira nekonzistentnost odgovora među studentima, jer je malo vjerojatno da se logički zaključci mogu izvesti bez razvijene sposobnosti za logičko procjenjivanje. Nešto malo više od 30% nije sigurno za

potonje, a otprilike isti broj nije sigurno je li ih studij osposobio i za izvođenje logičkih zaključaka. Gledajući općenito, u prosjeku je utjecaj studija na razvoj dvije važne komponente istraživanja ipak slab (za logičko procjenjivanje: M=3,50; SD=1,003; za izvođenje logičkih zaključaka: M=3,62; SD=0,979).

Nadalje, većina ispitanika (59,8%) smatra da ih je studij učinio otvorenijim prema novim znanstvenim spoznajama (M=3,68; SD=1,094), a podjednak broj (58%) ih drži da je pridonio i formiranju njihovih stavova na temelju znanstvenih dokaza. Nešto manje (57,4%) potvrđuje da su upoznati sa znanstvenim konceptima i teorijama potrebnima u istraživanju, dok otprilike jedna petina misli suprotno. U odnosu na ostale tvrdnje podvarijable *opažanje i definiranje problema,* nešto je slabije (53,1%) prošla tvrdnja koja se odnosi na razvoj kritičkog vrednovanja informacija i podataka. U prosjeku se ispitanici nešto više slažu oko tvrdnje da su se tijekom studija upoznali sa znanstvenim konceptima i teorijama (M=3,49; SD=1,054), u odnosu na kritičko vrednovanje informacija i podataka (M=3,42; SD=1,180).

Grafikon 2. ***Stavovi ispitanika o doprinosu studija osposobljenosti za istraživanje (N)***



N= 1043

Planiranje istraživanja

U sljedeće tri tvrdnje ispitanici su procjenjivali u kojoj mjeri ih je studij osposobio za formuliranje teme ili problema istraživanja, istraživačkih hipoteza i/ili pitanja te za određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja. Rezultati otkrivaju da su ispitanici po tim pitanjima relativno nezadovoljni. Nešto manje od polovice izjavljuje da ih studij nije pripremio za formuliranje teme ili problema istraživanja (45,7%), ni za formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja (43,5%). Nadalje, dvije petine (40,8%) ih na studiju nije naučilo kako izraditi odgovarajući istraživački instrument. Prosječna je vrijednost za potonju tvrdnju jedina u ovoj komponenti koja se smjestila na negativan dio skale (M=2,72; SD=1,168). Konačno, oko 40% ih nije sigurno je li ih studij pripremio za određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja.

Obrada, interpretacija i izvještavanje

Rezultati nisu ohrabrujući ni po pitanju doprinosa studija razvoju vještina obrade istraživačkih podataka. Naime, oko 40% ispitanika je izjavilo da tijekom studija nisu naučili kako obraditi kvantitativne i kvalitativne podatke, a 30% ih to nije bilo u stanju procijeniti. Od četiri tvrdnje koje spadaju u ovu podvarijablu, potonje se nalaze na negativnom dijelu skale (za obradu kvalitativnih: M=2,89; SD=1,154; za obradu kvantitativnih: M=2,97; SD=1,181), dok su ostale tvrdnje smještene oko sredine skale (M≈3). Da ih je studij osposobio za kritičko vrednovanje rezultata istraživanja, potvrđuje 45% ispitanika, dok s druge strane, trećina misli suprotno. Tri od deset ispitanika smatra da ih studij nije osposobio za izvještavanje o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom (kvalitativna, kvantitativna), dok isti broj nije bio u stanju procijeniti.

Navedeni podaci sugeriraju da sveučilište studente ne priprema zadovoljavajuće za istraživanje. To je zabrinjavajuće s obzirom da se u nizu strateških dokumenata i zakonskih akata koji se odnose na visoko obrazovanje u Hrvatskoj (primjerice *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije;* S*trategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu 2014.-2025.; Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*), upravo istraživanje navodi kao glavna aktivnost sveučilišta. Iako podaci potvrđuju da sveučilište osposobljava studente za logičko mišljenje i formiranje stavova na temelju znanstvenih dokaza te da pridonosi njihovoj otvorenosti prema novim znanstvenim spoznajama i njihovu poznavanju znanstvenih koncepata i teorija, čini se da ih nedostatno osposobljava za planiranje istraživanja, obradu podataka, kritičko vrednovanje rezultata i izvještavanje o rezultatima. To ukazuje na problem prioritizacije teorije nad istraživanjem, što sugerira da su visokoškolsko poučavanje i

istraživanje na sveučilištu odvojene djelatnosti. Štoviše, prema Humboldtu, Newmanu i Jaspersu povezanost poučavanja i istraživanja jedna je od glavnih značajki humanističkog sveučilišta, pa bi to moglo značiti da današnje hrvatsko sveučilište gubi te odrednice.

Od ukupno 14 tvrdnji koje se odnose na doprinos studija osposobljenosti studenata za istraživanje, kod tri se tvrdnje srednje vrijednosti nalaze na višem dijelu skale (tvrdnje „otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama“, M=3,68; „izvođenje logičkih zaključaka iz dostupnih informacija“, M=3,62; „logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza“, M=3,50), a kod njih 11 se srednje vrijednosti nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „poznavanje znanstvenih koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja“, M=3,49; „formiranje osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza“, M=3,44; „kritičko vrednovanje informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature“, M=3,42; „formuliranje teme ili problema istraživanja“, M=3,27; „formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja“, M=3,15; „kritičko vrednovanje rezultata istraživanja“, M=3,10; „određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja“, M=3,06; „izvještavanje o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom (kvalitativna, kvantitativna)“, M=3,04; „obrada kvantitativnih istraživačkih podataka“, M=2,97; „obrada kvalitativnih istraživačkih podataka“, M=2,89; i „izrada odgovarajućih istraživačkih instrumenata (upitnik i sl.)“, M=2,72).

Slijedom toga, podhipoteza **H1.3** *(Studenti procjenjuju da studij doprinosi njihovoj osposobljenosti za istraživanje)* se **djelomično potvrđuje.**

5.5.2.2. Struktura faktorskih dimenzija

Faktorska analiza odgovora na pitanje o doprinosu studija osposobljenosti za istraživanje nije rezultirala općim faktorom nego dvama relativno stabilnim faktorskim dimenzijama koje jasno dijele odabrane tvrdnje u sljedeće dvije kategorije: *planiranje i provedba istraživanja* (obrada kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih podataka, izrada odgovarajućih istraživačkih instrumenata, određivanje istraživačkih metoda, izvještavanje o rezultatima, kritičko vrednovanje rezultata istraživanja, formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja i u nešto manjoj mjeri formuliranje teme ili problema istraživanja) i *opći preduvjeti za znanstveno istraživanje* (formiranje osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza, logičko procjenjivanje tvrdnji, izvođenje logičkih zaključaka, otvorenost prema novim spoznajama, poznavanje znanstvenih koncepata i teorija, kritičko vrednovanje informacija i podataka) (*Tablica 10*).

Tablica 10. *Faktorska struktura doprinosa studija osposobljenosti za istraživanje*

Tvrdnje	*Planiranje i provedba istraživanja*	*Opći preduvjeti za znanstveno istraživanje*
Obrada kvalitativnih istraživačkih podataka.	,940	
Obrada kvantitativnih istraživačkih podataka.	,931	
Izrada odgovarajućih istraživačkih instrumenata.	,931	
Izvještavanje o rezultata istraživanja u skladu s odabranom metodologijom.	,788	
Određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja.	,786	
Kritičko vrednovanje rezultata istraživanja.	,732	
Formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja.	,652	
Formuliranje teme ili problema istraživanja.	,594	
Formiranje osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza.		,888
Logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza.		,875
Izvođenje logičkih zaključaka iz dostupnih informacija.		,865
Otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama.		,740
Poznavanje znan. koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja.		,733
Kritičko vrednovanje informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature.		,658

5.5.2.3. Razlike prema području studija

Analiza varijance potvrdila je statistički značajnu razliku između područja studija u većini tvrdnji. Kod podvarijable *opažanje i definiranje problema*, *post-hoc* testom (*Tablica 11*) je utvrđeno da su studenti TEH područja statistički značajno skloniji tvrdnji da ih je studij osposobio za logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza nego studenti BIO područja te da su se više nego studenti DH i BIO područja tijekom studija upoznali sa znanstvenim konceptima i teorijama relevantnim za predmet istraživanja. S druge strane, studenti DH i TEH statistički značajno smatraju da su postali otvoreniji prema novim znanstvenim spoznajama za razliku od studenta BIO područja. Nadalje, u odnosu na studente BIO i TEH područja, studenti DH područja su statistički značajno skloniji tvrditi da ih je studij osposobio za kritičko vrednovanje informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature.

Tablica 11. *Razlike u doprinosu studija osposobljenosti za istraživanje prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Logičko procjenjivanje tvrdnji i dokaza.	TEH > BIO	4,600
Otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama.	BIO < DH; TEH	21,738
Poznavanje znan. koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja.	TEH > DH; BIO	11,883
Kritičko vrednovanje informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature.	DH > BIO; TEH	36,019
Formuliranje teme ili problema istraživanja.	DH > BIO	6,179
Formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja.	BIO < DH; TEH	7,770
Određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja.	TEH > BIO	5,801
Izrada odgovarajućih istraživačkih instrumenata.	BIO > TEH; DH	12,075
Obrada kvalitativnih istraživačkih podataka.	DH > BIO	5,156
Obrada kvantitativnih istraživačkih podataka.	BIO < DH; TEH	6,619
Kritičko vrednovanje rezultata istraživanja.	BIO > TEH	6,195
Izvještavanje o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom.	DH > BIO; TEH	7,764

Kod podvarijable *planiranje istraživanja*, *post-hoc* testom je utvrđeno da su, u odnosu na studente BIO područja, studenti DH područja su statistički značajno skloniji tvrdnji da ih je studij osposobio za formuliranje teme ili istraživanja problema. Studenti BIO područja su manje skloniji tvrditi i da ih je studij osposobio za formuliranje istraživačkih hipoteza i/ili pitanja nego studenti TEH i DH područja, a manje su i zadovoljni ulogom studija kada je riječ o određivanju istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja u odnosu na studente TEH područja. S druge strane, studenti BIO područja se statistički značajno više slažu s tvrdnjom ih je studij osposobio za izradu odgovarajućih istraživačkih instrumenata nego studenti DH i TEH područja. Studenti TEH područja su statistički značajno skloniji tvrdnji da ih je studij pripremio za određivanje istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja nego studenti BIO područja.

Kod podvarijable *obrada, interpretacija i izvještavanje*, studenti DH područja su statistički značajno skloniji tvrdnji da ih je studij osposobio za obradu kvalitativnih istraživačkih podataka u odnosu na studente BIO područja. Studenti BIO područja su i manje skloniji tvrdnji da ih je studij osposobio za obradu kvantitativnih istraživačkih podataka nego studenti druga dva područja. S druge strane, studenti BIO područja statistički značajno više

smatraju da im je studij pomogao u kritičkom vrednovanju rezultata istraživanja nego studenti TEH područja. Naposljetku studenti DH područja statistički značajno više smatraju da ih je studij osposobio za izvještavanje o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom.

Od ukupno 14 tvrdnji koje se odnose na doprinos studija osposobljenosti studenata za istraživanje, statistički značajna razlika između studija pokazala se u 12 tvrdnji.

Slijedom toga, hipoteza **H4** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovoj osposobljenosti za istraživanje prema području studija)* se **djelomično potvrđuje.**

5.5.3. Doprinos studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj

Za ispitivanje uloge studija u stjecanju odabranih dimenzija društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj, izrađen je instrument sa 16 tvrdnji razvrstanih u dvije podvarijable: interpersonalna (društvena) i intrapersonalna (osobna). Interpersonalna je obuhvatila komponente prepoznavanja potreba i osjećaja drugih, snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja, nenasilnog rješavanja sukoba, osobne odgovornosti za rezultate timskog rada i svijest o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini. Intrapersonalna je uključila dvije komponente: komponentu samosvijesti (prepoznavanje svojih emocionalnih stanja i odbacivanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja, osjećaj porasta osobne emancipiranosti, zadovoljstvo životom) i komponentu upravljanja vlastitim životom (nošenje sa životnim izazovima, suočavanje sa stresom, samostalnost u donošenju odluka, učinkovito organiziranje vremena, postavljanje osobnih ciljeva i ustrajnost u njihovom ostvarivanju te motiviranost za promjenu i osobni razvoj).

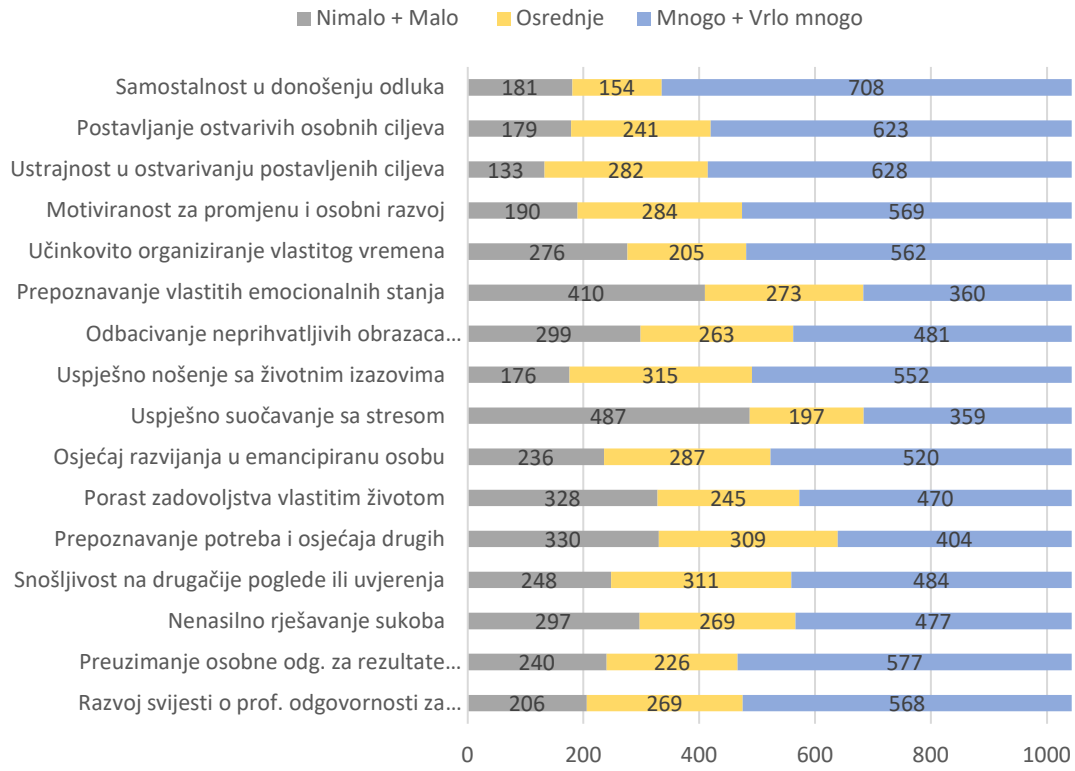
5.5.3.1. Deskriptivna analiza odgovora

Interpersonalna razina – stjecanje društvene kompetencije

Na pitanje doprinosa studija stjecanju društvene kompetencije (*Grafikon 3*), svaki drugi ispitanik potvrđuje da je tijekom studija povećao osobnu odgovornost za rezultate timskog rada (55%; M=3,42; SD=1,198) i osvijestio profesionalnu odgovornost za dobrobit društva u cjelini (M=3,51; SD=1,194). Nešto manji broj (46,4%) je izjavio da ih je studij

učinio snošljivijim prema drugačijim pogledima i uvjerenjima te da ih je pripremio za nenasilno rješavanje sukoba (45,7%). Glede potonje tri komponente, prosječni odgovori ispitanika sugeriraju da je utjecaj studija na njihov razvoj osrednji (nenasilno rješavanje sukoba: M=3,17; SD=1,280; snošljivost na drugačije poglede i uvjerenja: M=3,32; SD=1,188; prepoznavanje potreba i osjećaja drugih: M=3,04; SD=1,170). Da im je studij pomogao u prepoznavanju potreba i osjećaja drugih, smatra 40% ispitanika, a broj onih koji se ne slaže s time ili nije u stanju procijeniti je podjednak (30%).

Grafikon 3. ***Stavovi ispitanika o doprinosu studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj (N)***



N= 1043

Intrapersonalna razina – stjecanje kompetencije za osobni razvoj

U pogledu doprinosa studija stjecanju kompetencije za osobni razvoj, oko polovice ispitanika potvrđuje kako im je studij pomogao da se uspješno suoče sa životnim izazovima (M=3,52; SD=1,210) i odbace neprihvatljive obrasce ponašanja (M=3,18; SD=1,251). Isti broj ima osjećaj da su se tijekom studija razvili u emancipiranu (neovisnu) osobu (M=3,36; SD=1,246). Nešto manje (45%) potvrđuje da su postali zadovoljniji vlastitim životom, dok tri

od deset drži suprotno (M=3,15; SD=1,286). S druge strane, dvije petine ispitanika izjavljuje da im studij nije pomogao u prepoznavanju svojih emocionalnih stanja, a otprilike polovica drži da nije pridonio ni njihovu uspješnijem suočavanju sa stresom. Bitno je istaknuti da su prosječni odgovori za ove dvije tvrdnje smješteni na negativnom dijelu skale (za prepoznavanje emocionalnih stanja: M=2,85; SD=1,335; za suočavanje sa stresom: M=2,81; SD=1,414), ali i da svaku prati relativno visok stupanj raspršenja, što znači da su studenti po ovom pitanju znatno manje homogeni.

Povoljniji rezultati dobiveni su na pitanje doprinosa studija upravljanju vlastitim životom. Većina ispitanika drži da je studij pridonio njihovoj samostalnosti u donošenju odluka (67,9%; M=3,69; SD=1,110), da im je pomogao postavljanju ostvarivih osobnih ciljeva (59,7%; M=3,60; SD=1,173), ali i ustrajnosti u njihovom ostvarivanju (60,2 %; M=3,74; SD=1,159). Nešto više od polovice potvrđuje i da ih je studij motivirao za promjenu i osobni razvoj (M=3,54; SD=1,203), a otprilike isti broj to tvrdi i za učinkovito organiziranje vlastitog vremena (M=3,43; SD=1,318). Gledajući općenito, u prosjeku je utjecaj studija na upravljanje vlastitim životom pozitivan.

Navedeni podaci potvrđuju važnost sveučilišta u stjecanju kompetencije za osobni razvoj studenata, ali samo u onom dijelu koji se odnosi na upravljanje vlastitim životom. Naime, velik broj njih izjavljuje da su tijekom studija usvojili strategije upravljanja vlastitim životom, odnosno da su naučili postavljati ciljeve, biti ustrajni u njihovom ostvarivanju i učinkovito organizirati svoje vrijeme. S druge strane, podaci otkrivaju da studij vrlo malo pridonosi razvoju onih kompetencija koje su ključne za uspostavljanje kvalitetnih odnosa s drugima, poput nenasilnog rješavanja sukoba, snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja te prepoznavanje potreba i osjećaja drugih. To sugerira da sveučilište ne njeguje dovoljno odnose između studenata, a koji su nužni za njihovo uspješno funkcioniranje u akademskoj zajednici, a posebice u razvoju autonomne zajednice znanstvenika o kojoj su govorili humanistički mislioci. Rezultati pokazuju da im studij nije znatnije pomogao ni u prepoznavanju vlastitih emocionalnih stanja niti u odbacivanju neprihvatljivih obrazaca ponašanja i uspješnom suočavanju sa životnim izazovima. To sugerira sve veću usmjerenost sveučilišta na kognitivne ishode učenja i zanemarivanje odgojne komponente sveučilišne nastave, što bi se moglo povezati sa sve većim utjecajem neoliberalizma na visoko obrazovanje.

Od ukupno pet tvrdnji koje se odnose na doprinos studija stjecanju društvene kompetencije, kod jedne je tvrdnje središnja vrijednost na višem dijelu skale (tvrdnja „razvoj svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini“, M=3,51), dok se kod ostale četiri nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „preuzimanje osobne odgovornosti za rezultate timskog rada“, M=3,42; „snošljivost na drugačije poglede ili uvjerenja“, M=3,32; „nenasilno rješavanje sukoba“, M=3,17; i „prepoznavanje potreba i osjećaja drugih“, M=3,04).

Slijedom toga, hipoteza **H1.4** *(Studenti procjenjuju da studij pridonosi stjecanju njihove društvene kompetencije)* se **djelomično potvrđuje.**

Isto tako, od ukupno 11 tvrdnji koje se odnose na doprinos studija stjecanju kompetencije za osobni razvoj, kod pet tvrdnji se središnje vrijednosti nalaze na višem dijelu skale (tvrdnje „ustrajnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva“, M=3,74; „samostalnost u donošenju odluka“, M=3,69; „postavljanje ostvarivih osobnih ciljeva“, M=3,60; „motiviranost za promjenu i osobni razvoj“, M=3,54; i „uspješno nošenje sa životnim izazovima“, M=3,52). Kod šest tvrdnji se središnje vrijednosti nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „osjećaj razvijanja u emancipiranu (neovisnu) osobu“, M=3,36; „učinkovito organiziranje svojeg vremena“, M=3,43; „odbacivanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja“, M=3,18; „porast zadovoljstva svojim životom“, M=3,15; „prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja“, M=2,85; i „uspješno suočavanje sa stresom“, M=2,81).

Slijedom toga, hipoteza **H1.5** *(Studenti procjenjuju da studij pridonosi stjecanju njihove kompetencije za osobni razvoj)* se **djelomično potvrđuje.**

5.5.3.2. Struktura faktorskih dimenzija

Faktorskom analizom odgovora na pitanje o doprinosu studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj dobivena je struktura s dva faktora koja objašnjava više od polovice ukupne varijance (*Tablica 12*). *Stjecanje intrapersonalne kompetencije* određuje prvi faktor, u kojemu najveće faktorsko opterećenje ima tvrdnja o doprinosu studija učinkovitom organiziranju vlastitog vremena. Drugi faktor se veže uz *stjecanje interpersonalne kompetencije,* ponajprije uz prepoznavanje potreba i osjećaja drugih i snošljivost na drugačije poglede i uvjerenja. Tvrdnja „samostalnost u donošenju odluka“, u svijesti studenata, korespondira i s prvim i drugim faktorom, što ukazuje na potrebu daljnje analize stavova studenata, međutim, ona nadilazi ovo istraživanje.

Tablica 12. *Faktorska struktura doprinosa studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj*

Tvrdnje	*Stjecanje intrapersonalne kompetencije*	*Stjecanje interpersonalne kompetencije*
Učinkovito organiziranje vlastitog vremena.	,900	
Uspješno suočavanje sa stresom.	,888	
Uspješno nošenje sa životnim izazovima.	,827	
Motiviranost za promjenu i osobni razvoj.	,807	
Osjećaj razvijanja u emancipiranu (neovisnu) osobu.	,803	
Ustrajnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva.	,780	
Porast zadovoljstva vlastitim životom.	,728	
Postavljanje ostvarivih osobnih ciljeva.	,650	
Prepoznavanje potreba i osjećaja drugih.		,899
Snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja.		,887
Razvoj svijesti o prof. odgovornosti za dobrobit društva u cjelini.		,788
Odbacivanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja.		,777
Nenasilno rješavanje sukoba.		,755
Prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja.		,699
Preuzimanje osobne odgovornosti za rezultate timskog rada.		,651
Samostalnost u donošenju odluka.		,449

5.5.3.3. Razlike prema području studija

Analizom varijance utvrđene su statistički značajne razlike među područjima studija u većini tvrdnji (*Tablica 13*). Studenti DH područja statistički značajno povoljnije gledaju na ulogu studija u razvoju njihove društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj nego studenti BIO i TEH područja. Primjerice, studenti DH područja su, više nego studenti TEH i BIO područja, statistički značajno skloniji tvrdnjama da je studij pridonio stjecanju snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja, razvoju svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini, uspješnom nošenju sa životnim izazovima i motiviranosti za promjenu i osobni razvoj. Studenti DH područja su skloniji i tvrdnji da je studij pridonio njihovom prepoznavanju potreba i osjećaja drugih nego studenti BIO područja, a više nego studenti TEH područja i da je studij pridonio stjecanju kompetencije za prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja. S druge strane, studenti DH područja su statistički značajno manje skloniji tvrdnji o doprinosu studija njihovoj emancipiranosti nego studenti TEH i BIO

područja. Nadalje, studenti TEH područja su statistički značajno skloniji priznati veći utjecaj studija na razvoj njihove samostalnosti u donošenju odluka, bolje suočavanje sa stresom i veće zadovoljstvo vlastitim životom nego studenti BIO i DH područja. Studenti BIO područja su pak, statistički značajno, skloniji tvrdnjama da je studij doprinio njihovom učinkovitom organiziranju vremena za razliku od studenata DH i TEH područja.

Tablica 13. *Razlike u doprinosu studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Prepoznavanje potreba i osjećaja drugih.	DH > BIO	5,468
Snošljivost na drugačije poglede ili uvjerenja.	DH > TEH; BIO	26,834
Razvoj svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini.	DH > TEH; BIO	22,279
Prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja.	DH > TEH	4,323
Samostalnost u donošenju odluka.	TEH > DH; BIO	10,890
Uspješno nošenje sa životnim izazovima.	DH > BIO; TEH	6,862
Motiviranost za promjenu i osobni razvoj.	DH > TEH; BIO	4,591
Učinkovito organiziranje vlastitog vremena.	BIO > DH; TEH	13,601
Uspješno suočavanje sa stresom.	TEH > DH; BIO	15,872
Osjećaj razvijanja u emancipiranu (neovisnu) osobu.	DH < TEH; BIO	16,590
Porast zadovoljstva vlastitim životom.	TEH > DH; BIO	11,604

Od ukupno 5 tvrdnji koje su se odnosile na doprinos studija stjecanju društvene kompetencije studenata, statistički značajna razlika između studija pokazala se u tri tvrdnje.

Slijedom toga, hipoteza **H5** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovom stjecanju društvene kompetencije prema području studija*) se **djelomično potvrđuje.**

Isto tako, od ukupno 11 tvrdnji koje su se odnosile na doprinos studija stjecanju kompetencije za osobni razvoj studenata, statistički značajna razlika između studija pokazala se u osam tvrdnji.

Slijedom toga, hipoteza **H6** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija o njihovom stjecanju kompetencije za osobni razvoj prema području studija*) se **djelomično potvrđuje.**

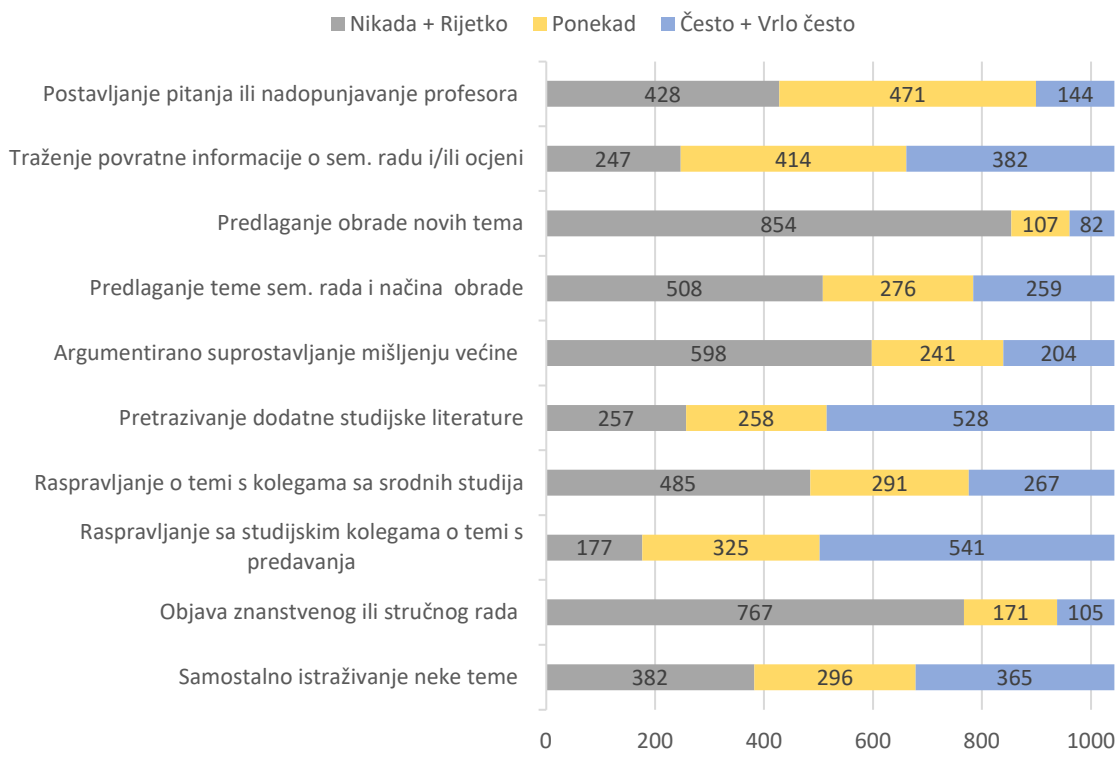
5.5.4. Doprinos studija pripremljenosti za aktivno učenje

Istraživanjem se nastojalo utvrditi i jesu li tijekom studija ispitanici bili poticani na aktivno učenje. Ispitanici su procjenjivali koliko često su, primjerice, postavljali pitanja ili nadopunjavali profesora na predavanju, tražili povratne informacije o svojim seminarskim radovima i/ili ocjenama na ispitu, predlagali teme seminarskog rada ili način obrade novih tema i argumentirano se suprotstavljali mišljenju većine u zajedničkim raspravama. Nadalje, provjerilo se i koliko često su ispitanici samostalno istraživali neku temu potaknuti predavanjem, objavili znanstveni ili stručni rad samostalno ili u koautorstvu, raspravljali o nekoj temi sa studijskim kolegama ili kolegama sa srodnih studijskih programa i samoinicijativno tražili dodatnu studijsku literaturu preko elektroničkih baza (npr. internet).

5.5.4.1. Deskriptivna analiza odgovora

Kao što je vidljivo iz Grafikona 4, rezultati govore o tome da se studenti ne pripremaju dovoljno za aktivno učenje, što potvrđuju prosječne vrijednosti smještene na negativnom dijelu skale za većinu tvrdnji. Konkretnije, dvije petine studenata nikad nije postavilo pitanje ili nadopunilo profesora na predavanju, dok ih je 45% to činilo ponekad (M=2,66; SD=0,972). Većina (81,9%) nikad nije predložila obradu nove teme (M=1,78; SD=1,010), a polovica ni temu seminarskog rada i način njezine obrade (M=2,51; SD=1,320). U raspravama se oko tri petine nikad nije argumentirano suprotstavilo mišljenju većine, dok ih je četvrtina to činila povremeno (M=2,43; SD=1,199). Četiri od deset ispitanika ponekad je zatražilo povratnu informaciju o seminarskom radu i/ili o ocjeni na ispitu, a isto toliko ih je to činilo učestalo (M=3,18; SD=1,030).

Grafikon 4. ***Stavovi ispitanika o doprinosu studija pripremljenosti za aktivno učenje (N)***



N= 1043

U pogledu motiviranosti za samostalno učenje i daljnje stručno usavršavanje, oko 74% ispitanika nikad nije objavilo znanstveni ili stručni rad samostalno ili u koautorstvu (M=1,83; SD=1,102), dok je 16% to ostvarilo ponekad. Nadalje, iako je polovica nastavila raspravljati sa studijskim kolegama/ica o određenoj temi i nakon predavanja (M=3,51; SD=1,020), otprilike isti broj to nikad nije činio s kolegama/icama sa srodnih studija (M=2,61; SD=1,265). Polovica je samoinicijativno pretraživala dodatnu studijsku literaturu, za razliku od četvrtine onih koji to nisu nikad činili ili su to činili ponekad (M=3,37; SD=1,179). Konačno, otprilike je isti broj (36,6%) onih koji su često samostalno istraživali neku temu potaknuti predavanjem, kao i onih koji to nikad nisu činili (M=2,98; SD=1,113).

Prethodni podaci upućuju na zaključak da studij općenito ne osposobljava dovoljno studente za preuzimanje aktivne uloge u procesu učenja. Podaci da, primjerice, studenti ne postavljaju pitanja, ne nadopunjavaju profesora na predavanju i ne predlažu obradu novih nastavnih tema mogu značiti da na sveučilištu prevladava klasična *ex-cathedra* metoda poučavanja, u sklopu koje studenti imaju ulogu pasivnih slušatelja. S druge strane, njihova

pasivnost može biti posljedica njihove nedovoljne osviještenosti o svojim akademskim pravima, slobodama i odgovornostima, što ne mora biti samo nedostatak sveučilišta nego i prethodnog obrazovanja.

Nedovoljna uključenost studenata u proces učenja tijekom nastave u suprotnosti je s idejom sveučilišta kao slobodne zajednice u kojoj studenti i profesori ravnopravno sudjeluju u oblikovanju nastavnog procesa, uzajamno utječu na razvoj svojih akademskih vještina i proširuju svoja znanja u predmetnim raspravama. Da je riječ o ozbiljnom problemu svjedoči i podatak da studenti ne ulaze ni u rasprave sa svojim studijskim kolegama/icama ni s kolegama/icama sa srodnih studija, kao i to da ih većina nikad nije objavila znanstveni ili stručni rad samostalno ili u koautorstvu, kao i to da nedovoljno poznaju metode znanstvenog istraživanja.

Od ukupno deset tvrdnji o doprinosu studija osposobljenosti za aktivno učenje, kod jedne se tvrdnje središnja vrijednost nalazi na višem dijelu skale (tvrdnja „nastavili raspravljati sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja“, M=3,51). Kod devet tvrdnji se aritmetičke sredine nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „samoinicijativno tražili dodatnu studijsku literaturu preko elektroničkih baza (npr. internet)“, M=3,37; „od profesora tražili povratne informacije o svojem seminarskom radu i/ili ocjeni na ispitu“, M=3,18; „samostalno istraživali neku temu potaknuti predavanjem“, M=2,98; „postavljali pitanja ili nadopunjavali profesora na predavanju“, M=2,66; „raspravljali o nekoj temi s kolegama sa srodnih studijskih programa u zemlji i/ili inozemstvu“, M=2,61; „profesorima predložili temu svog seminarskog rada i način njezine obrade“, M=2,51; „u raspravama se argumentirano suprotstavili mišljenju većine“, M=2,43; „objavili znanstveni ili stručni rad samostalno ili s drugima“, M=1,83 i „profesorima predložili obradu novih tema“, M=1,78).

Slijedom toga, hipoteza **H1.6** *(Studenti procjenjuju da studij doprinosi njihovoj pripremljenosti za aktivno učenje)* se **djelomično potvrđuje.**

Uzimajući u obzir navedene rezultate iz četiri instrumenta kojima su se ispitivale dimenzije humanističke ideje sveučilišta i djelomično potvrđene hipoteze može se zaključiti da se hipoteza **H1** *(Humanistička ideja sveučilišta se odražava u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata)* **djelomično potvrđuje.**

5.5.4.2. Struktura faktorskih dimenzija

Faktorska analiza odgovora na pitanje o doprinosu studija pripremljenosti za aktivno učenje razlučuje dva faktora (*Tablica 14*): *aktivno učenje u formalnom kontekstu* (predlaganje obrade novih tema, obrade tema seminarskog rada i načina njezine obrade, postavljanje pitanja ili nadopunjavanje profesora na predavanju, objava znanstvenog ili stručnog rada te argumentirano suprotstavljanje mišljenju većina) i *aktivno učenje u neformalnom kontekstu* (raspravljanje sa studijskim kolegama i kolegama sa srodnih studija i programa u zemlji i/ili inozemstvu, samostalno istraživanje teme, samoinicijativno pretraživanje dodatne studijske literature i u nešto manjoj mjeri traženje povratne informacije o seminarskom radu i/ili ocjeni). Tvrdnja „Traženje povratne informacije o seminarskom radu i/ili ocjeni na ispitu“ se, neočekivano, našla u drugom faktoru, što može značiti da nije dovoljno precizno iskazana zbog čega su je ispitanici različito tumačili, pa to treba imati na umu u daljnjim istraživanjima ovoga tipa.

Tablica 14. *Faktorska struktura doprinosa studija pripremljenosti za aktivno učenje*

Tvrdnje	*Aktivno učenje u formalnom kontekstu*	*Aktivno učenje u neformalnom kontekstu*
Predlaganje obrade novih tema.	,720	
Predlaganje teme seminarskog rada i načina njezine obrade.	,688	
Postavljanje pitanja ili nadopunjavanje profesora na predavanju.	,676	
Objava znanstvenog ili stručnog rada samostalno ili s drugima.	,652	
Argumentirano suprotstavljanje mišljenju većine u raspravama.	,584	
Raspravljanje sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja.		,842
Raspravljanje o nekoj temi s kolegama sa srodnih studija, programa u zemlji i/ili inozemstvu.		,686
Samostalno istraživanje neke teme potaknuti predavanjem.		,681
Samoinicijativno pretraživanje dodatne studijske literature.		,601
Traženje povratne informacije o seminarskom radu i/ili ocjeni na ispitu.		,471

5.5.4.3. Razlike prema području studija

Analizom varijance utvrđena je statistički značajna razlika između područja studija u većini tvrdnji (*Tablica 15)* koje pripadaju varijabli *pripremljenost za aktivno učenje*. Studenti TEH područja su statistički značajno češće postavljali pitanja ili nadopunjavali profesore na predavanjima nego studenti BIO, pri čemu su studenti DH područja to činili češće nego studenti BIO područja. Isto tako, studenti TEH područja su se češće u raspravama argumentirano suprotstavljali mišljenju većine u odnosu na studente druga dva područja.

Tablica 15. *Razlike u doprinosu studija pripremljenosti za aktivno učenje prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Postavljanje pitanja ili nadopunjavanje profesora na predavanju.	TEH > DH > BIO	15,706
Objava znanstvenog ili stručnog rada samostalno ili s drugima.	DH < BIO; TEH	11,797
Raspravljanje sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja.	BIO > TEH	5,927
Raspravljanje o nekoj temi s kolegama sa srodnih studija, programa u zemlji i/ili inozemstvu.	BIO > DH	4,234
Samoinicijativno pretraživanje dodatne studijske literature.	DH > TEH; BIO	16,927
Predlaganje obrade novih tema.	DH > BIO	21,698
Predlaganje teme seminarskog rada i način njezine obrade.	DH > BIO; TEH	15,769
Argumentirano suprotstavljanje mišljenju većine u raspravama.	TEH > DH; BIO	12,034

Studenti BIO područja su statistički značajno češće raspravljali sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja nego studenti TEH područja, a češće nego studenti DH područja i s kolegama sa srodnih studija, programa u zemlji i/ili inozemstvu. Studenti DH područja su pak, statistički značajno češće predlagali obradu novih nastavnih tema u odnosu na studente TEH, a češće i obradu seminarske teme i način njihove obrade nego studenti BIO i TEH područja. S druge strane, studenti DH područja su statistički značajno rjeđe objavljivali znanstveni ili stručni rad samostalno ili s drugima nego studenti BIO i TEH područja. Studenti DH područja su češće samoinicijativno pretraživali dodatnu studijsku literaturu za razliku od studenata BIO područja, no rjeđe nego studenti TEH područja.

Slijedom toga, hipoteza **H7** *(Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o doprinosu studija njihovoj pripremljenosti za aktivno prema području studija)* se **djelomično potvrđuje.**

5.5.5. Najvažnije zadaće i poželjni pravac razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta

Za ispitivanje stavova studenata o najvažnijim zadaćama i poželjnom pravcu razvoja visokog obrazovanja i suvremenog sveučilišta konstruirana su tri međusobno povezana instrumenta. U prvome su ispitanici rangirali odabrane zadaće suvremenog sveučilišta, dok su u drugome i trećemu označavali stupanj slaganja s odgovarajućim tvrdnjama: o interesima koje bi visoko obrazovanje prvenstveno trebalo zadovoljiti i o poželjnom pravcu daljnjeg razvoja sveučilišta.

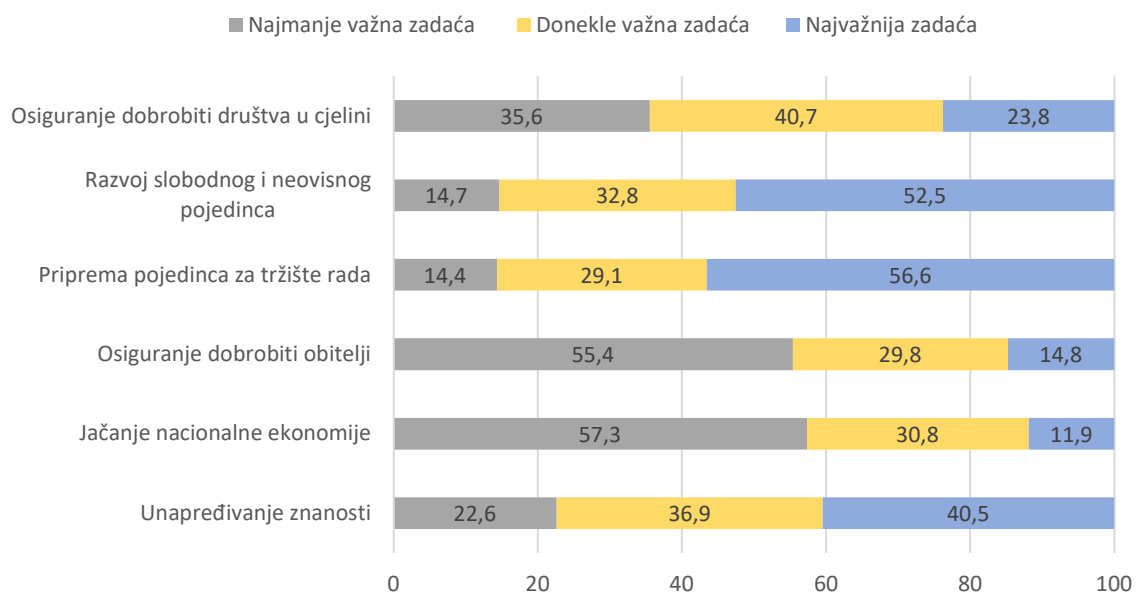
5.5.5.1. Deskriptivna analiza odgovora

Najvažnije zadaće suvremenog sveučilišta

U prvom je instrumentu od ispitanika zatraženo da rangiraju šest predloženih zadaća suvremenog sveučilišta prema važnosti (unapređivanje znanosti, jačanje nacionalne ekonomije, osiguranje dobrobiti obitelji, priprema pojedinca za tržište rada, razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca, osiguranje dobrobiti društva u cjelini), pri čemu je prvo mjesto označavalo najvažniju, a šesto najmanje važnu zadaću. U analizi su dobiveni podaci grupirani. Zadaće sveučilišta koje su ispitanici rangirali prvim ili drugim mjestom objedinjene su pod nazivom „najvažnija zadaća sveučilišta“. Zadaće za koje su ispitanici procijenili da su između najvažnije i najmanje važne, čine drugu skupinu podataka pod nazivom „donekle važna zadaća“, dok su zadaće koje su ispitanici stavili na posljednja dva mjesta grupirane u treću skupinu podataka pod nazivom „najmanje važna zadaća“.

Kao što je vidljivo u *Grafikonu 5*, najvažnije zadaće suvremenog sveučilišta, prema ispitanicima, jesu priprema pojedinca za tržište rada, razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca te unapređivanje znanosti. S druge strane, najmanje važna zadaća za njih je jačanje nacionalne ekonomije, a potom i osiguranje dobrobiti obitelji. Zadaća osiguranja dobrobiti društva u cjelini rangirana je kao donekle važna. Ti rezultati pokazuju visoko rangirani egocentrični (samo-usmjereni) i pragmatični aspekt u razumijevanju zadaća sveučilišta te zastupljenost i neoliberalizma i humanizma na sveučilištu.

Grafikon 5. ***Stavovi ispitanika o najvažnijim zadaćama suvremenog sveučilišta (%)***

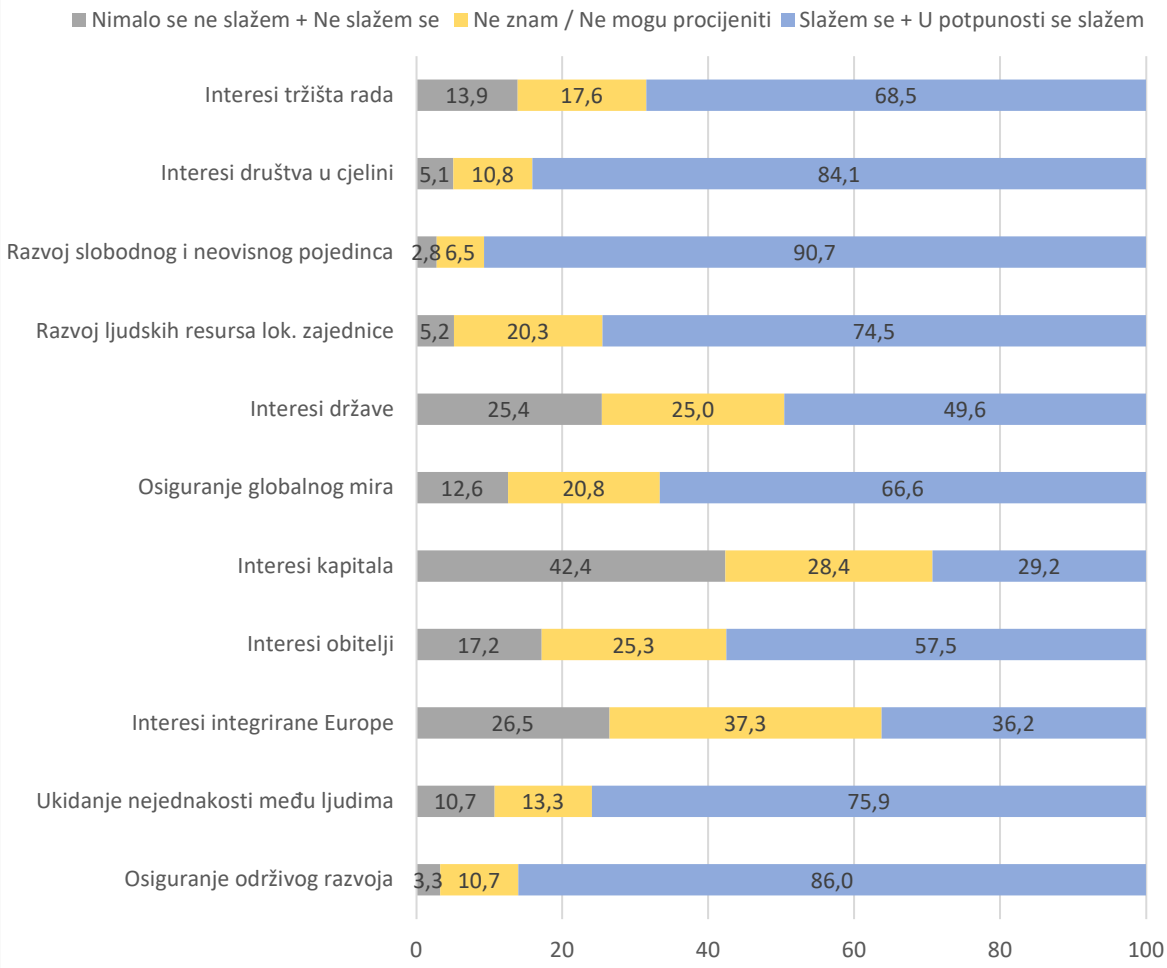


Interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti

Rezultati o važnosti pojedinih zadaća sveučilišta usporedivi su s podacima o interesu koje bi visoko obrazovanje prvenstveno trebalo zadovoljiti. Prema mišljenju ispitanika, visoko obrazovanje treba prvenstveno biti usmjereno na razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca (91%; M=4,38; SD=0,791), zatim na osiguranje održivog razvoja (86%; M=4,28; SD=0,846), interese društva u cjelini (84%; M=4,09; SD=0,795), ukidanje nejednakosti među ljudima (76%; M=4,02; SD=1,136), a potom i na razvoj ljudskih resursa lokalne zajednice (75%; M=3,99; SD=0,890) (*Grafikon 6*). Podatak da velik broj ispitanika drži kako visoko obrazovanje treba biti usmjereno interesima društva nije u skladu sa zadaćom osiguranja dobrobiti društva u cjelini koja je rangirana kao donekle važna. Nekonzistentnost odgovora potvrđuje i podatak da 66% drži da bi visoko obrazovanje trebalo biti usmjereno osiguranju globalnog mira (M=3,76; SD=1,060), što se odnosi na društvo u cjelini. Isto tako, nisko rangirana zadaća sveučilišta u osiguranju dobrobiti obitelji nije u skladu s rezultatima o usmjerenosti visokog obrazovanja, gdje oko 60% ispitanika smatra da visoko obrazovanje treba služiti interesima obitelji (M=3,53; SD=1,080).

Nadalje, velik broj ispitanika (68,5%) smatra da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti i interesima tržišta rada (68,5%; M=3,73; SD=1,001), što odgovara visoko rangiranoj zadaći sveučilišta koja se odnosi na pripremu pojedinca za tržište rada. S druge strane, da visoko obrazovanje treba biti prvenstveno usmjereno interesima kapitala, misli samo troje od deset ispitanika, dok ih dvije petine misli suprotno (M=2,87; SD=1,082). Zanimljivo je da polovica drži da bi visoko obrazovanje prvenstveno trebalo služiti interesima države (M=3,29; SD=1,067), a manje da bi trebalo služiti interesima Europe (36,2% M=3,09; SD=1,076).

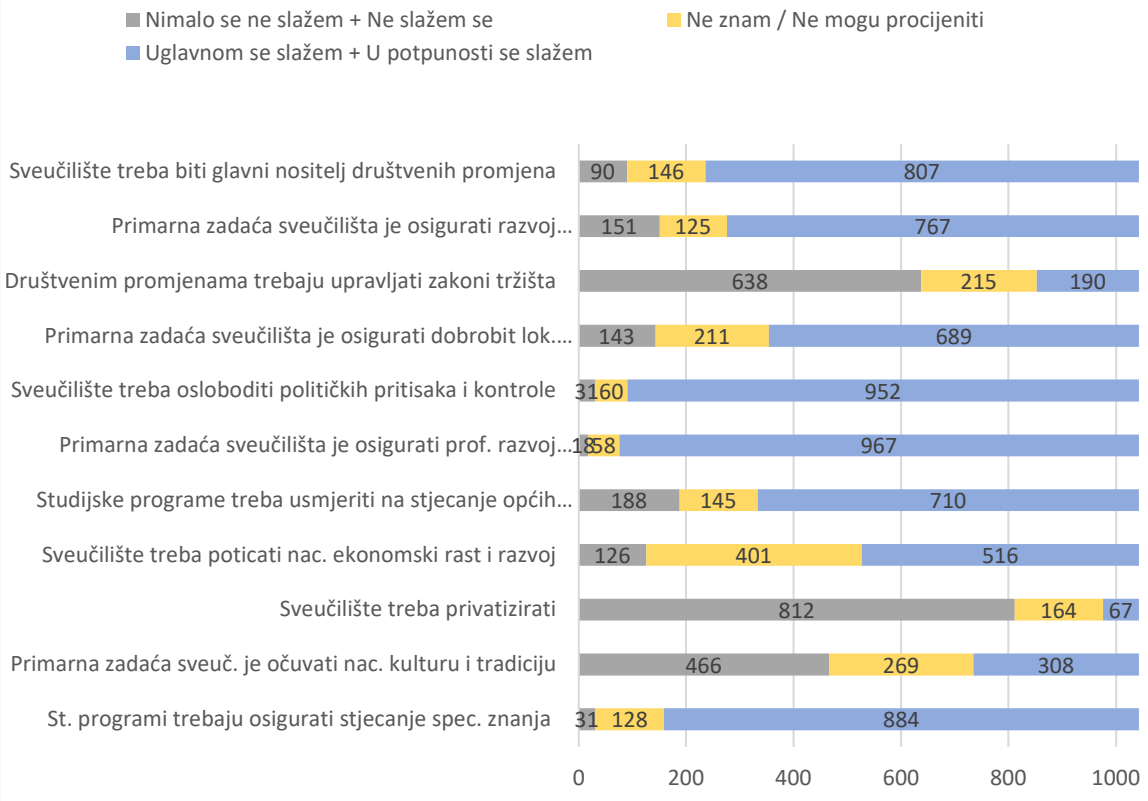
Grafikon 6. ***Stavovi ispitanika o interesu koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti (%)***



Poželjni pravac razvoja sveučilišta

Rezultati o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta pokazuju da velik broj ispitanika potvrđuje da studijske programe treba usmjeriti na stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna (84,6%; M=4,34; SD=0,816), a manji broj na stjecanje općih znanja i vještina (68,1%; M=3,74; SD=1,183). Gledajući općenito, i u prosjeku se više slažu da su im potrebnija specijalizirana znanja i vještine. Gotovo svi (91,3%) drže da sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole (M=4,52; SD=0,772). Štoviše, podaci pokazuju da sveučilište treba ostati u javnoj domeni (78%; M=1,77; SD=11,016) i biti glavni nositelj društvenih promjena (77,4%; M=3,97; SD=0,919), a ne samo isključivo tržište rada (61,2%; M=2,43; SD=1,075). U konačnici, sveučilište bi trebalo poticati nacionalni i ekonomski rast i razvoj (49,5%; M=3,49; SD=0,950).

Grafikon 7. *Stavovi ispitanika o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta (N)*



N= 1043

Od četiri tvrdnje kojima se ispitivao stav o najvažnijoj zadaći sveučilišta (*Grafikon 7*), najviše ispitanika (92,7%) drži da je primarna zadaća sveučilišta osigurati profesionalni razvoj pojedinca (M=4,43 SD=0,691). Nešto manje (73,5%) drži da je zadaća osigurati razvoj osobnosti pojedinca (M=3,87; SD=1,084), a dvije trećine da je to osiguranje dobrobiti zajednice i društva (M=3,70; SD=1,076). Dok 45% smatra da zadaća očuvanja nacionalne kulture i tradicije nije bitna, 30% smatra upravo suprotno, a jedna četvrtina nije u stanju procijeniti (M=2,79; SD=1,275). U prosjeku, najvažnija zadaća sveučilišta, prema ispitanicima, je profesionalni razvoj pojedinca, a zatim razvoj osobnosti pojedinca.

Prema navedenim rezultatima, može se zaključiti da studenti pozitivno gledaju na ulogu obrazovanja u osiguravanju društvene i individualne dobrobiti, posebice u razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca, osiguranju održivog razvoja i društva u cjelini, ukidanju nejednakosti među ljudima i razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice, a nešto manje u osiguranju globalnog mira. Međutim, veliku važnost pridaju ulozi obrazovanja u zadovoljavanju interesa tržišta rada, no ipak su suzdržaniji kada je riječ o interesima kapitala. Nadalje, zanimljivo je da mali broj studenata drži da bi visoko obrazovanje trebalo služiti interesima Europe, dok je podjednak broj po tom pitanju neodlučan. Taj podatak može biti pokazatelj nacionalne zatvorenosti prema europskim integracijama, što se može povezati s podatkom da velik dio njih smatra da bi visoko obrazovanje trebalo služiti interesima države. Dobiveni podaci usporedivi su s rezultatima empirijskog istraživanjem o potrebama i problemima mladih u Hrvatskoj (Ilišin i Spajić-Vrkaš, 2017). Naime, i u tom istraživanju pozitivno je ocjenjena važnost obrazovanja u zadovoljavanju potreba i ciljeva na društvenoj i individualnoj razini, kao i u podređivanju obrazovanja interesima i/ili ciljevima tržišta rada. Isto kao i studenti, i mladi su suzdržaniji kad je riječ o usmjerenosti obrazovanja prema interesima kapitala i integrirane Europe.

Međutim, podaci iz tri zasebna pitanja pokazuju nekonzistentnost odgovora studenata po pitanju pravca razvoja sveučilišta. Na pitanje bi li studij trebao pripremati studente za rad na dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini, zanimljivo je da ih je samo 30% izjavilo potvrdno (M=2,24; SD=0,541), dok većina (65%) to nije bila u stanju procijeniti. Isto tako, više od polovice se nikad nije uključilo u javne rasprave o pitanjima struke koja su važna za dobrobit zajednice u cjelini (M=1,76; SD=1,016), a većina (62,6%) nikad nije ni volontirala tijekom studija u lokalnoj zajednici (M=1,67; SD=1,084). Ti podaci ukazuju na raskorak između deklarativnog i realnog u odnosu na izrečen stav o važnosti uloge sveučilišta i visokog obrazovanja u društvu. Drugim riječima, može se zaključiti da studenti, iako smatraju da bi se sveučilište trebalo razvijati prema dobrobiti društva, ipak nisu u dovoljnoj mjeri osvijestili

vlastitu ulogu u tom procesu. To sugerira da se studenti ne smatraju dijelom sveučilišta i jednim od najvažnijih faktora stvaranja promjena koje zagovaraju.

Podaci iz navedena tri instrumenta ukazuju na to da bi se sveučilište trebalo razvijati u instituciju koja će im osigurati profesionalni razvoj i pripremiti ih za tržište rada na način da im osigura stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna. Takav pogled na sveučilište odraz je pragmatične i egocentrične perspektive, kojoj u prilog ide i njihov stav da je visoko obrazovanje potrebno podrediti interesima tržišta rada. Time se može zaključiti da su studenti neoliberalno orijentirani, no kada se pogledaju drugi rezultati, vrlo je vjerojatno da toga nisu svjesni. Naime, čvrsto zagovaraju stav da visoko obrazovanje ne smije biti usmjereno interesima kapitala niti da sveučilište treba privatizirati. Naprotiv, smatraju da sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena, a ne zakoni tržišta, a pogotovo se slažu da ga treba osloboditi političke kontrole i utjecaja. Prema navedenom, studenti ne vide podređenost visokog obrazovanja tržištu rada kao dio neoliberalne doktrine, već odnos *sveučilište-tržište rada* sagledavaju isključivo kroz prizmu olakšavanja prijelaza u svijet rada i što bržeg zapošljavanja.

S druge strane, iako u manjoj mjeri, prepoznaju važnost sveučilišta kao mjesta gdje će se moći razviti u slobodnu i neovisnu osobu koja prepoznaje svoje kvalitete i sposobnosti. Sigurni su i da bi trebali sveučilišnim obrazovanjem dobiti opća znanja i vještine. Međutim, ono što je zanimljivo jest njihova procjena važnosti sveučilišta za društvo u cjelini. Izuzetno je velik broj onih koji smatraju da bi sveučilište trebalo biti usmjereno prema rješavanju društvenih pitanja, no s druge strane, većina nikad nije aktivno sudjelovala u raspravama i/ili aktivnostima svoje zajednice.

Nadalje, kod pitanja povezanosti sveučilišta i države, stavovi studenata su proturječni. Naime, iako su jačanje nacionalne ekonomije označili kao najmanje važnu zadaću, polovica smatra da bi sveučilište trebalo poticati nacionalni i ekonomski rast i razvoj, a podjednak broj nije siguran. Nisu sigurni niti u važnost uloge sveučilišta u očuvanju nacionalne kulture i tradicije i usmjerenosti visokog obrazovanja prema interesima integrirane Europe. Proturječnost se također vidi i u važnosti sveučilišta za obitelj. Zadaću sveučilišta u osiguranju dobrobiti obitelji označili su kao najmanje važnu, ali s druge strane, čvrsto drže da bi visoko obrazovanje trebalo služiti interesima obitelji.

Od ukupno 11 tvrdnji kojima su se ispitivali stavovi studenata o interesu koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti, kod njih osam se središnje vrijednosti nalaze na višem dijelu skale (tvrdnje „razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca“, M=4,38; „osiguranju održivog razvoja“, M=4,28; „interesima društva u cjelini“, M=4,09; „ukidanju nejednakosti među ljudima“, M=4,02; „razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice“, M=3,99; „osiguranju

globalnog mira“, M=3,76; „interesima tržišta rada“, M=3,73; i „interesima obitelji“, M=3,53). Kod tri tvrdnje se središnje vrijednosti nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „interesima države“, M=3,29; „interesima integrirane Europe“, M=3,09 i „interesima kapitala“, M=2,87).

Od ukupno 11 tvrdnji kojima su se ispitivali stavovi studenata o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta, kod sedam tvrdnji se aritmetičke sredine nalaze na višem dijelu skale (tvrdnje „sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole“, M=4,52; „primarna zadaća sveučilišta je osigurati profesionalni razvoj pojedinca“, M=4,43; „studijski programi trebaju pojedincu osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna“, M=4,34; „sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena“, M=3,97; „primarna zadaća sveučilišta je osigurati razvoj osobnosti pojedinca“, M=3,87; „studijske programe treba usmjeriti na stjecanje općih znanja i vještina“, M=3,74; i „primarna zadaća sveučilišta je osigurati dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini“, M=3,70). Kod četiri tvrdnje se aritmetičke sredine nalaze na nižem dijelu skale (tvrdnje „sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj“, M=3,49; „primarna zadaća sveučilišta je očuvati nacionalu kulturu i tradiciju“, M=2,79; „društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta“, M=2,43; i „sveučilište treba privatizirati“, M=1,77).

Slijedom navedenog, podhipoteza **H1.7.** *(Studentska percepcija najvažnijih zadaća i poželjnog pravca razvoja visokog obrazovanja i sveučilišta u skladu je s humanističkom idejom sveučilišta)* se **djelomično potvrđuje.**

5.5.5.2. Struktura faktorskih dimenzija

Faktorskom analizom odgovora studenata na pitanje o interesima koje visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti dobivena su tri faktora koji objašnjavaju 58,22% ukupne varijance (*Tablica 16*). *Interesi pojedinca i društva* označava prvi faktor, kod kojega nalazimo visoko opterećenje za usmjerenost visokog obrazovanja prema interesima društva u cjelini (0,80), a najmanje za usmjerenost visokog obrazovanja prema razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca (0,67). *Interesi velikih sustava* je drugi faktor koji označava poželjnost usmjerenosti visokog obrazovanja prema dobrobiti odabranih sustava koji nadilaze pojedinca. Interesantno je da se u ovom faktoru nalazi i tvrdnja da visoko obrazovanje treba služiti interesima obitelji, što bi moglo značiti da ispitanici shvaćaju obitelj kao sustav koji prevladava nad pojedincem. Treći faktor, *interes globalnog mira i sigurnosti,* obuhvatio je tri tvrdnje koje se odnose na dobrobit svijeta u cjelini. U tom faktoru tvrdnja „Visoko

obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima tržišta rada“ ima negativan predznak, što znači da je u određivanju faktora obrnuto proporcionalna ostalim dvama tvrdnjama.

Tablica 16. *Faktorska struktura odgovora na pitanje o interesu koje visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti*

Tvrdnje	*Interesi pojedinca i društva*	*Interesi velikih sustava*	*Interes globalnog mira i sigurnosti*
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima društva u cjelini.	,802		
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice.	,728		
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti osiguranju održivog razvoja.	,670		
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca.	,661		
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima kapitala.		,841	
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima integrirane Europe.		,670	
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima države.		,616	
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima obitelji.		,607	
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti osiguranju globalnog mira.			,702
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti ukidanju nejednakosti među ljudima.			,684
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima tržišta rada.			-,674

Faktorska analiza odgovora studenata o poželjnoj pravcu razvoja sveučilišta je, nakon ograničavanja broja faktora, polučila tri faktora: *komunitarna perspektiva*; *pragmatična perspektiva* i *neoliberalna perspektiva* (*Tablica 17*). U prvom faktoru najveće faktorsko opterećenje ima tvrdnja da se sveučilište treba usmjeriti prema očuvanju nacionalne kulture i tradicije (0,69), a najmanje da se ono treba usmjeriti na razvoj osobnosti pojedinca (0,47).

Tablica 17. *Faktorska struktura stavova o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta*

Tvrdnje	*Komunitarna perspektiva*	*Pragmatična perspektiva*	*Neoliberalna perspektiva*
Primarna zadaća sveučilišta je očuvati nacionalnu kulturu i tradiciju.	,694		
Studijske programe treba usmjeriti na stjecanje općih znanja i vještina.	,622		
Primarna zadaća sveučilišta je osigurati dobrobit lokalne zajednice i društva.	,603		
Sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena.	,567		
Primarna zadaća sveučilišta je osigurati razvoj osobnosti pojedinca.	,465		
Studijski programi trebaju osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna.		,776	
Primarna zadaća sveučilišta je osigurati profesionalni razvoj pojedinca.		,739	
Sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole.		,586	
Sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj.		,325	
Sveučilište treba privatizirati.			,793
Društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta.			,753

Drugi faktor najviše određuje tvrdnja da studijski programi trebaju osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna (faktorsko opterećenje iznosi 0,78), a najmanje tvrdnja da sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj (0,33). Navedena tvrdnja podjednako se nalazi i u druga dva faktora. Treći faktor određuju dvije tvrdnje koje imaju relativno visoko faktorsko opterećenje, a karakteristične su za neoliberalnu doktrinu.

5.5.5.3. Razlike prema području studija

Analizom razlika u odgovorima ispitanika na pitanje o interesima koje visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti prema području studija utvrđena je statistički značajna razlika između područja u većini tvrdnji (*Tablica 18*).

Tablica 18. *Razlike u pogledu na interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima tržišta rada.	TEH > DH; BIO	11,625
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima društva u cjelini.	DH > TEH	10,699
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca.	DH > BIO	3,799
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice.	TEH > DH	6,332
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima države.	DH < BIO; TEH	13,973
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti osiguranju globalnog mira.	DH > TEH	10,270
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima kapitala.	BIO > TEH	3,659
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima obitelji.	BIO > DH; TEH	10,201
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima integrirane Europe.	DH < BIO; TEH	13,162
Visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti osiguranju održivog razvoja.	BIO < DH; TEH	6,710

Primjerice, studenti TEH područja su statistički značajno skloniji tvrdnji da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima tržišta rada nego studenti DH i BIO područja. Skloniji su i tvrdnji da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice u odnosu na studente DH područja. Studenti DH područja su skloniji tvrdnjama da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima društva u cjelini i osiguranju globalnog mira u odnosu na studente TEH područja, a u odnosu na studente BIO

područja, skloniji su tvrditi da treba služiti razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca, osiguranju globalnog mira i održivog razvoja.

S druge strane, studenti DH područja manje su statistički značajno skloniji tvrdnji da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima države i integrirane Europe nego studenti BIO i TEH područja. Za razliku od studenata BIO područja, studenti DH i TEH područja statistički značajno više drže da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti osiguranju održivog razvoja. No, studenti BIO područja više nego studenti TEH područja drže da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti interesima kapitala, a više nego i studenti DH i TEH područja da treba služiti i interesima obitelji.

Analizom razlika u odgovorima ispitanika na pitanje o poželjnom pravcu sveučilišta potvrđena je statistički značajna razlika između područja studija (*Tablica 19*). Studenti DH i TEH područja su, više nego studenti BIO područja, statistički više skloniji tvrditi da sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena, da treba osigurati profesionalni razvoj pojedinca, ali i da sveučilište treba privatizirati. Studenti DH područja češće smatraju da sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole nego studenti druga dva područja. S druge strane, studenti DH su, u odnosu na studente BIO i TEH područja statistički manje skloni tvrditi da sveučilište treba usmjeriti većem poticanju nacionalnoga ekonomskog rasta i razvoja.

Tablica 19. *Razlike u poželjnom pravcu razvoja sveučilišta prema području studija*

Tvrdnje	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena.	BIO < DH; TEH	4,938
Primarna zadaća sveučilišta je osigurati razvoj osobnosti pojedinca.	TEH < BIO; DH	9,533
Društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta.	DH > TEH > BIO	24,353
Sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole.	DH > TEH; BIO	16,502
Primarna zadaća sveučilišta je osigurati profesionalni razvoj pojedinca.	BIO < DH; TEH	18,144
Sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj.	DH < BIO; TEH	8,607
Sveučilište treba privatizirati.	BIO < TEH; DH	8,120

Studenti TEH područja su manje skloni potvrditi da je primarna zadaća sveučilišta osigurati razvoj osobnosti pojedinca u odnosu na studente BIO i DH područja. Interesantno je da su studenti DH područja statistički značajno skloniji tvrdnji da društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta nego studenti TEH područja, koji su tome ipak više skloniji nego studenti BIO područja.

Slijedom navedenog, hipoteza **H8** (*Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o poželjnom pravcu razvoja hrvatskog sveučilišta prema području studija*) se **djelomično potvrđuje.**

5.5.6. Korelacija faktorskih dimenzija doprinosa studija i razlike prema području studija

Stupanj povezanosti izlučenih 13 faktora mjerio se Pearson korelacijskom analizom. Analizom je potvrđeno da je devet od 13 faktora međusobno statistički značajno pozitivno povezano u rasponu od r=0,30 do r=0,67, na razini p<0,01. Najviša razina povezanosti, koja je srednje jaka, dobivena je između faktora *razvoj osobnog i profesionalnog identiteta* i *opći preduvjeti za znanstveno istraživanje* (r=0,67; p<0,01). Faktor *razvoj osobnog i profesionalnog identiteta* korelira i s faktorima *interpersonalna kompetencija* (r=0,54; p<0,01) *planiranje i provedba istraživanja* (r=0,52; p<0,01), *intrapersonalna kompetencija* (r=0,43; p<0,01) te nešto manje s faktorom *aktivno učenje u neformalnom kontekstu* (r=0,34; p<0,01). Srednje jaka povezanost dobivena je i između faktora *opći preduvjeti za znanstveno istraživanje* i faktora *interpersonalna* (r=0,56; p<0,01) i *intrapersonalna kompetencija* (r=0,50; p<0,01). Potonja dva faktora su u srednje jakoj korelaciji (r=0,57; p<0,01).

Nadalje, faktor *planiranje i provedba istraživanja* statistički je značajno povezan s faktorom *opći preduvjeti za znanstveno istraživanje* (r=0,58; p<0,01), a u nešto manjoj mjeri s faktorima *interpersonalna* (r=0,39; p<0,01) i *intrapersonalna* kompetencija (r=0,34; p<0,01). Faktor *interpersonalna kompetencija* statistički značajno, ali slabije, korelira i s faktorima liberalno-humanistički pristup (r=0,37; p<0,01), *aktivno učenje u neformalnom kontekstu* (r=0,34; p<0,01) i faktorom *interesi pojedinca i društva* (r=0,30; p<0,01). Isto tako, faktor *intrapersonalna kompetencija* značajno je, ali slabo, povezan s faktorom *aktivno učenje u neformalnom kontekstu* (r=0,36; p<0,01). U konačnici, statistički značajna, ali slabija povezanost pokazala se i između faktora komunitarna perspektiva i faktora *interes globalnog mira i sigurnosti* (r=0,34; p<0,01), faktora *pragmatična perspektiva* i faktora *interesi*

pojedinca i društva (r=0,32; p<0,01) te faktora *neoliberalna perspektiva* i faktora *interesi velikih sustava* (r=0,42; p<0,01).

Analiza varijance u odnosu na tri područja studija (područje biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti; područje tehničkih znanosti; i područje društveno-humanističkih znanosti) pokazala je statistički značajnu razliku između područja studija u 12 od 13 izlučenih faktora (*Tablica 20)*. *Post-hoc* testom je utvrđeno da su studenti DH područja pozitivnijeg stava prema doprinosu studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta, razvoju njihove interpersonalne kompetencije i aktivnom učenju u formalnom kontekstu nego studenti BIO i TEH područja. Više nego studenti TEH i BIO područja, studenti DH su i pozitivnijeg stava doprinosu studija stvaranju općih preduvjeta za znanstveno istraživanje i aktivno učenje u neformalnom kontekstu, pri čemu su studenti TEH područja u tim tvrdnjama ipak pozitivniji nego studenti BIO područja. Studenti DH područja su i skloniji tvrdnjama koji podupiru interese pojedinca i društva za razliku od studenata TEH područja.

Tablica 20. *Razlike u faktorskoj strukturi prema području studija*

Faktor	Razlika među područjima studija	F-omjer (p<0,05)
Razvoj osobnog i profesionalnog identiteta	DH > BIO; TEH	35,335
Opći preduvjeti za znanstveno istraživanje	DH > TEH > BIO	58,016
Intrapersonalna kompetencija	TEH > DH; BIO	22,488
Interpersonalna kompetencija	DH > BIO; TEH	26,462
Aktivno učenje u formalnom kontekstu	DH > BIO; TEH	42,789
Aktivno učenje u neformalnom kontekstu	DH > TEH > BIO	12,024
Interesi pojedinca i društva	DH > TEH	12,489
Interesi velikih sustava	BIO > TEH > DH	64,329
Interes globalnog mira i sigurnosti	BIO > DH > TEH	9,228
Komunitarna perpektiva	BIO > DH > TEH	12,517
Pragmatična perspektiva	BIO > TEH > DH	8,597
Neoliberalna perspektiva	BIO > TEH > DH	29,795

S druge strane, studenti TEH područja pozitivnije gledaju na doprinos studija intrapersonalnoj kompetenciji nego studenti DH i BIO područja. Vrlo je vjerojatno da studenti DH područja smatraju da studij nije pridonio razvoju intrapersonalne kompetencije u onoj mjeri u kojoj oni smatraju da bi trebao.

Studenti BIO područja su statistički značajno skloniji tvrdnjama koje podupiru interese velikih sustava te se više zalažu za pragmatičnu i neoliberalnu perspektivu za razliku od studenata DH područja, a tome su statistički značajno skloniji i studenti TEH područja u odnosu na studente DH područja. Na kraju, studenti BIO i DH područja su pozitivnijeg stava prema doprinosu studija interesima globalnog mira i sigurnosti te se više nego studenti TEH područja zalažu za komunitarnu perspektivu.

6. RASPRAVA I ZAKLJUČCI

Cilj ovog rada bio je utvrditi učinke prakse i pravac razvoja sveučilišta oslanjajući se na stavove studenata o učincima sveučilišnog obrazovanja na razvoj određenih kompetencija koje su izdvojene kao ključne unutar dimenzija humanističke ideje sveučilišta, a potom i na njihove stavove o najvažnijim zadaćama visokog obrazovanja i poželjnim pravcima razvoja sveučilišta. Osnovna pretpostavka rada bila je da se povijesna ideja sveučilišta kao mjesta humanističke emancipacije u Hrvatskoj danas sve više povlači pred idejom neoliberalnog sveučilišta, ali da se humanistička ideja još odražava u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata. U nastojanju da se propita održivost te pretpostavke, u teorijskom dijelu pristupilo se analizi ideje sveučilišta odabranih humanističkih mislioca: Kanta, Fichtea, Schleiermachera, Humboldta, Newmana i Jaspersa. Za njih je sveučilište predstavljalo mjesto rođenja neovisnog pojedinca koji obrazovanjem kognitivno sazrijeva i sebe racionalno samopotvrđuje, a takvu ideju temeljili su na antičkom konceptu obrazovanja kao procesa razvoja čovjeka putem razuma.

Na temelju analize i usporedbe temeljnih ideja o sveučilištu navedenih mislioca, konceptualizirane su tri ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta: samopozicioniranje, interakcija i transformacija, koje predstavljaju i središnje zadaće visokog obrazovanja usmjerenog na razvoj samopotvrđujuće slobodne ličnosti. Svaka od navedene tri dimenzije obuhvaća tri međusobno isprepletene operativne komponente: kognitivna (racionalno i kritičko mišljenje), osobna (odnos sa sobom) i društvena (odnos sa svijetom), koje su za potrebe empirijskog istraživanja operacionalizirane kao istraživačke varijable. Ispitivanjem stavova studenata prve godine diplomskog studija o prisutnosti tih komponenti na studiju utvrđeno je da se humanistička ideja sveučilišta donekle zadržala u nastavnoj praksi i odnosima između nastavnika i studenata, ali da je taj učinak u određenim podkomponentama uglavnom osrednji, osobito u pogledu doprinosa studija osposobljenosti za istraživanje i aktivnom učenju. Zanimljivo je da su u svakoj od ispitanih (pod)varijabli utvrđene statistički značajne razlike ovisno o području studija.

Kognitivna komponenta humanističke ideje sveučilišta ispitivala se preko doprinosa studija razvoju osobnoga i profesionalnog identiteta, osposobljenosti za istraživanje i pripremljenosti za aktivno učenje. Rezultati pokazuju da je percepcija studenata o doprinosu studija njihovom osobnom i profesionalnom identitetu pozitivna. Više od 60% studenata potvrđuje značajan utjecaj sveučilišta na razvoj njihovog osobnog identiteta, a oko polovice i na razvoj profesionalnog identiteta. Pri tome su studenti iz područja društveno-humanističkih

te biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti nešto pozitivnijeg stava nego studenti iz područja tehničkih znanosti. Zanimljivo je istaknuti da od ukupnog broja ispitanih studenata, 20% smatra da im studij nije dao dobre temelje za rad u struci, a 30% nije u to sigurno. Iako potonji podaci sugeriraju opće slabosti nastavnog plana i programa, visok postotak ispitanika koji smatraju da primarna zadaća visokog obrazovanja treba biti priprema pojedinca za tržište rada (57%) i da studijski programi trebaju osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna (85%), može značiti da je nezadovoljstvo ispitanika studijem u ovoj komponenti potaknuto sumnjom u njihovu pripremljenost isključivo za tržište rada.

Ovi odgovori ujedno pokazuju da je pragmatična usmjerenost studenata vrlo utjecajan faktor oblikovanja njihove pogleda na obrazovanje, što potvrđuju i njihovi odgovori o najvažnijim zadaćama sveučilišta. Naime, uz zadaću pripremanja za tržište rada, koju označavaju kao prvu najvažniju, slijedi zadaća razvoja slobodnog i neovisnog pojedinca, dok su zadaće osiguranja dobrobiti društva i obitelji, nacionalne kulture i tradicije, pa čak i zadaću unapređivanja znanosti označili kao manje važne. To pokazuje da sveučilišno obrazovanje promatraju iz perspektive partikularne (vlastite) korisnosti, odnosno da su skloniji vidjeti obrazovanje samo kao sredstvo ostvarenja bolje pozicioniranosti na tržištu rada, ne uviđajući širi kontekst obrazovanja i njegovu ulogu u razvoju kako pojedinca, tako i društva kojemu pojedinac pripada. Tome u prilog ide i podatak koji govori da, iako većina studenata navodi da bi sveučilište trebalo odražavati određene vrijednosti, poput osiguranja globalnog mira i održivog razvoja, ukidanja nejednakosti ili razvoja ljudskih resursa lokalne zajednice, njihova aktivna uključenost u promicanje tih vrijednosti gotovo da i ne postoji. To potvrđuje podatak da većina (63%) nikad nije volontirala u lokalnoj zajednici, a polovica se nikad nije uključivala u javne rasprave o pitanjima struke koja su važna za dobrobit društva u cjelini. Štoviše, na pitanje o tome treba li sveučilište pripremati za rad na dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini, 65% studenata navodi da o tome nikad nije razmišljalo.

Ti podaci ne razotkrivaju samo studentsku pasivnost, već i njihovu odvojenost od visokoškolske institucije, kao i od ideje zajedništva i djelovanja za dobrobit čovječanstva. Drugim riječima, iako se zalažu za to da sveučilište promiče određene humanističke vrijednosti, studenti nisu dostatno svjesni važnosti vlastitog angažmana u tom procesu, već vjerojatno drže da je to zadaća nekih drugih aktera. U prilog takvom zaključku idu i rezultati istraživanja koje su proveli Ikeda, Campomar i Veludo-de-Oliveira (2009) te Kandiko i Mawer (2013) koji pokazuju da, iako studenti drže da bi obrazovanje trebalo biti orijentirano na društvo u cjelini, većina njih zapravo želi ostvariti kratkoročne rezultate i materijalno zadovoljstvo, čime potvrđuju svoju neoliberalnu orijentaciju. Ti rezultati ukazuju na potrebu

za daljnjim istraživanjima kojima bi se detaljnije ispitale vrijednosti studenata u procesu obrazovanja i njihovo zalaganje u promicanju tih vrijednosti.

Nadalje, u sklopu kognitivne komponente ispitivao se i doprinos studija osposobljenosti studenata za istraživanje, pri čemu se pokazalo da je, u njihovoj percepciji, taj doprinos osrednji. Studenti, čini se, nisu dostatno osposobljeni za provedbu istraživanja na praktičnoj razini, jer u većoj mjeri nisu osposobljeni za formuliranje istraživačkog problema i/ili hipoteze, izradu odgovarajućeg istraživačkog instrumenta ili odabir odgovarajuće metodologije. Nešto su osposobljeniji za prvu fazu znanstvenog istraživanja (*opažanje i definiranje problema*), u odnosu na koju ih 60% drži da je studij pridonio njihovu poznavanju znanstvenih koncepata i teorija potrebnim za istraživanje, razvoju njihovog logičkog mišljenja, formiranju stavova na temelju znanstvenih dokaza i otvorenosti prema novim znanstvenim spoznajama. Iz navedenog se može iščitati da se na hrvatskim sveučilištima primarni naglasak stavlja na teorijsko znanje (u smislu poznavanja znanstvenih koncepata i teorija), što onda sugerira postojanje vrlo velike neusklađenosti između onog što se proklamira u razvojno-strateškim dokumentima i sveučilišne prakse. To je posebno zabrinjavajuće u svjetlu međunarodnih i, osobito, europskih politika obrazovanja, koje fokus stavljaju na razvoj istraživačkih kompetencija studenata, ali i dokumenata pet najvećih domaćih sveučilišta, u kojima se također naglašava važnost studija temeljenog na istraživanju i razvoja tzv. „istraživačkog profila“ sveučilišta.

U ovom pitanju su se pojavile i najveće razlike među studentima prema području studija. Gledajući općenito, studenti iz područja tehničkih i društveno-humanističkih znanosti u prosjeku su pozitivnijeg stava o doprinosu studija njihovoj osposobljenosti za istraživanje nego studenti iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti. Zanimljivo je da su studenti iz područja tehničkih znanosti u prosjeku skloniji tvrdnji kako je studij pridonio njihovom poznavanju znanstvenih koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja nego studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti. Iako taj podatak može ukazivati na neadekvatnu sveučilišnu nastavu, moguće je i da su studenti društveno-humanističkog područja naprosto kritičniji prema doprinosu svojega studija ovoj komponenti.

Odgovori na pitanje o doprinosu studija aktivnom učenju pokazuju da studenti za to nisu dostatno pripremljeni, što se potvrđuje time da su za većinu tvrdnji prosječne vrijednosti smještene na negativnom dijelu skale. Podaci da, primjerice, studenti ne postavljaju pitanja, ne nadopunjavaju profesora na predavanju i ne predlažu obradu novih nastavnih tema mogu ukazivati na to da na sveučilištu prevladava klasična *ex-cathedra* metoda poučavanja, u okviru koje studenti imaju ulogu pasivnih slušatelja. S druge strane, njihova pasivnost može

biti posljedica nedovoljne osviještenosti o svojim akademskim pravima, slobodama i odgovornostima, što ne mora biti samo nedostatak sveučilišta nego i prethodnog obrazovanja, ali i opće društvene klime i kulturnih običaja. Izlučeni faktori jasno pokazuju da studenti ne uče aktivno niti u formalnom kontekstu (tijekom nastave) niti u neformalnom kontekstu (izvan nastave). Nedovoljna uključenost studenata tijekom nastave u suprotnosti je s idejom sveučilišta kao slobodne zajednice u kojoj studenti i profesori ravnopravno sudjeluju u oblikovanju nastavnog procesa, uzajamno utječu na razvoj svojih akademskih vještina i proširuju svoja znanja u predmetnim raspravama. Da je riječ o ozbiljnom problemu govori i podatak da studenti ne ulaze ni u rasprave sa svojim studijskim kolegama/icama ni s kolegama/icama sa srodnih studija, kao i to da ih većina nikada nije objavila znanstveni ili stručni rad samostalno ili u koautorstvu. Razlike po područja studija pokazuju da studenti iz područja tehničkih znanosti češće postavljaju pitanja ili nadopunjavaju profesore na predavanjima i argumentirano se suprotstavljaju mišljenju većine u raspravama za razliku od studenata druga dva područja. Istovremeno, studenti iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti češće raspravljaju sa studijskim kolegama i kolegama sa srodnih studija i programa o nekoj temi s predavanja. Studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti su pak češće predlagali obradu novih nastavnih i seminarskih tema nego studenti druga dva područja.

Društvena i osobna komponenta humanističke ideje sveučilišta, odnosno komponenta uspostave odnosa s drugima i sobom, ispitivala se pitanjima o doprinosu studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj. Rezultati potvrđuju da studenti pozitivno gledaju na doprinos studija razvoju te dvije komponente, ali samo u onom dijelu koji se odnosi na upravljanje vlastitim životom. Naime, velik broj njih izjavljuje da su tijekom studija usvojili strategije upravljanja vlastitim životom, odnosno da su naučili postavljati ciljeve, biti ustrajni u njihovom ostvarivanju i učinkovito organizirati svoje vrijeme. S druge strane, podaci otkrivaju da studij vrlo malo pridonosi razvoju onih kompetencija koje su ključne za uspostavljanje kvalitetnih odnosa s drugima, poput nenasilnog rješavanja sukoba, snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja te prepoznavanje potreba i osjećaja drugih. To sugerira da sveučilište ne njeguje dovoljno odnose između studenata, koji su podjednako važni za njihovo uspješno funkcioniranje u akademskoj zajednici. Rezultati pokazuju da im studij nije znatnije pomogao ni u prepoznavanju vlastitih emocionalnih stanja niti u odbacivanju neprihvatljivih obrazaca ponašanja i uspješnom suočavanju sa životnim izazovima. To sugerira sve veću usmjerenost sveučilišta na kognitivne ishode učenja i

zanemarivanje odgojne komponente sveučilišne nastave, što bi se moglo ukazivati na povećan utjecaj neoliberalizma na visoko obrazovanje.

Što se područja studija tiče, potvrđeno je da studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti pozitivnije gledaju na ulogu studija u razvoju njihove društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj nego studenti druga dva područja. Tako su oni skloniji tvrditi da je studij pridonio stjecanju snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja, razvoju svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini, uspješnom nošenju sa životnim izazovima i motiviranosti za promjenu i osobni razvoj, kao i njihovoj sposobnosti prepoznavanja potreba i osjećaja drugih te vlastitih emocionalnih stanja. To sugerira da se na fakultetima iz područja društveno-humanističkih znanosti ipak više pozornosti pridaje razvoju interpersonalnih i intrapersonalnih kompetencija studenata za razliku od druga dva područja. Podatak da studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti manje nego iz druga dva područja smatraju kako studij pridonosi njihovom osjećaju razvijanja u emancipiranu (neovisnu) osobu, ne mora nužno značiti da je njihov studij u tome znatnije podbacio, nego da su studenti društveno-humanističkog područja možda kritičniji prema doprinosu studija razvoju njihovih osobnih kompetencija. Studenti iz područja tehničkih znanosti pozitivnije gledaju na ulogu koju njihov studij ima u razvoju njihove sposobnosti za uspješno suočavanje sa stresom, samostalnosti u donošenju odluka i porastu zadovoljstva vlastitim životom nego studenti druga dva područja. No, treba imati na umu da se određene društvene vještine i vještine za samo-razvoj unaprjeđuju kao dio procesa sazrijevanja pojedinca na što utjecaj imaju i drugi čimbenici, a ne samo sveučilišno obrazovanje.

Faktorskom analizom odgovora studenata o razvojnoj orijentaciji sveučilišta, dobivene su tri perspektive. Prvu skupinu određuje komunitarna perspektiva o sveučilištu, po kojoj sveučilište treba biti nositelj društvenih promjena, uz što se veže i zadaća očuvanja nacionalne kulture i tradicije, osiguranja dobrobiti lokalne zajednice i društva, ali izvorište stjecanja općih znanja i vještina. Ovoj skupini statistički značajno su skloniji studenti iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih znanosti nego studenti iz područja tehničkih znanosti. Drugu skupinu određuje pragmatična perspektiva prema kojoj je primarna zadaća sveučilišta kod pojedinca osigurati profesionalni razvoj i stjecanje tržišno konkurentnih znanja i vještina. Uz tu perspektivu veže se i zahtjev za oslobađanjem sveučilišta od političkih pritisaka i kontrole, što zapravo potvrđuje jednosmjerni i egocentrični pogled na sveučilišno obrazovanje. Ovoj skupini skloniji su studenti biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih i tehničkih znanosti nego studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti. Treću skupinu određuju tvrdnje

da sveučilište treba privatizirati te da društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta. Ovome su skloniji studenti iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih i tehničkih znanosti u odnosu na studente iz područja društveno-humanističkih znanosti.

Razlike u faktorima prema području studija u skladu su s podacima dobivenim ispitivanjem razlika između područja studija u odnosu na tri faktora izlučena na pitanje o interesu koji visoko obrazovanje treba prvenstveno zadovoljiti. Prvi faktor obuhvatio je dimenziju vezanu uz interese pojedinca i društva, a podrazumijeva da visoko obrazovanje treba služiti interesima društva u cjelini, razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice, osiguranju održivog razvoja, a potom i razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca. Ovom faktoru statistički su značajno skloniji studenti iz područja društveno-humanističkih znanosti u odnosu na studente iz područja tehničkih znanosti, što ne začuđuje s obzirom na dobivene rezultate o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta. Drugi faktor otkriva da bi, u percepciji studenata, studij trebao služiti interesima velikih sustava, poput interesa kapitala, integrirane Europe i države. Interesantno je da se u ovoj dimenziji našla i obitelj, što bi moglo značiti da ispitanici shvaćaju obitelj kao sustav koji je nadređen pojedincu. Ovoj dimenziji statistički su značajno skloniji studenti iz područja biotehničkih, biomedicinskih i prirodnih i područja tehničkih znanosti. Treći faktor vezan je uz interese globalnog mira i sigurnosti, u sklopu kojega se obrazovanje vidi kao instrument osiguranja globalnog mira i ukidanja nejednakosti među ljudima. U ovom faktoru našla se i tvrdnja da obrazovanje treba služiti i interesima tržišta rada, no s negativnim predznakom, što znači da je u određivanju tog faktora suprotan drugim dvama tvrdnjama. Ovoj dimenziji najskloniji su studenti iz područja biotehničkih, medicinskih i prirodnih znanosti i područja društveno-humanističkih znanosti u odnosu na studente iz područja tehničkih znanosti.

Sumirajući rezultate istraživanja, može se zaključiti da se humanistička ideja djelomično zadržala u sveučilišnoj nastavi, i to ponajviše na društveno-humanističkim fakultetima. Taj zaključak zapravo ne začuđuje s obzirom na to da su ti fakulteti usmjereni na spoznavanje značenja, svrhe i ciljeva povijesnih i društvenih fenomena, a ne na otkrivanje istine prirodnog svijeta (kao što je slučaj u tehničkim i prirodnim znanostima), pa se samim time više bave pojedincem i društvenim odnosima, što se reflektira u sveučilišnoj nastavi i odnosima između nastavnika i studenata. Interesantno je da su se pokazali vrlo zanimljivi trendovi kad su se usporedili odgovori studenata dva fakulteta iz društveno-humanističkog područja (Filozofski fakultet i Učiteljski fakultet), no potrebno je provesti dodatna istraživanja u kojem bi se detaljnije ispitali različiti elementi tih trendova kako bi se, na temelju indicija

koje su se pojavile u analizi rezultata između ta dva fakulteta, mogao dobiti objektivan i potpun zaključak utemeljen na znanstvenim dokazima.

No, rezultati otkrivaju još jednu zanimljivost. Naime, ono što proizlazi iz teorijske analize i što se potvrdilo u empirijskom dijelu, jest disparitet viđenja pozicije i uloge sveučilišta na globalnoj, nacionalnoj, lokalnoj i praktičnoj razini. S jedne strane, na globalnoj (europskoj) razini, sveučilište se vidi kao institucija koja ravnopravno sudjeluje u procesu razvoja gospodarstva temeljenog na znanju, gdje se isticanjem relevantnih i aktualnih vještina potrebnih za zapošljavanje, rast i konkurentnost naglasak stavlja na tehničko-funkcionalnu dimenziju obrazovanja kojom se zanemaruje pojedinac i njegov razvoj. Takav pogled na visoko obrazovanje prate i nacionalni dokumenti poput *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* i *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*. S druge strane, na lokalnoj razini, strateški dokumenti pet hrvatskih sveučilišta otkrivaju da se, u većoj ili manjoj mjeri, sveučilište vodi vlastitom vizijom razvoja kao snažne istraživačke institucije, pri čemu ostaje u okvirima humanističke ideje na način da i dalje u centar pozornosti stavlja pojedinca i njegov (intelektualni i moralni) razvoj. S treće strane, pak, istraživanjem studenstkih stavova o sveučilišnoj praksi pokazuje se da sveučilište osrednje doprinosi istraživačkim kompetencijama studenata, što upućuje na to da vizija razvoja tzv. „istraživačkog profila“ sveučilišta postoji samo na deklarativnoj razini. Naposljetku, odgovori studenata na pitanje o poželjnoj razvojnoj orijentaciji sveučilišta upućuju na utjecaj koji je na njih izvršila neoliberalna ideja sveučilišta, jer obrazovanje promatraju kroz prizmu olakšavanja prijelaza u svijet rada i što bržeg zapošljavanja. Takvo obrazovanje ne uključuje nužno niti razvoj istraživačkih znanja i vještina, niti društvenih i osobnih kompetencija, već ponajviše ona znanja i vještina koja su tržišno konkurentna.

Trend usmjeravanja prema praktičnim, tržišno važnim znanjima i vještinama bio je vidljiv već početkom 2000.-ih godina, kada je istraživanje o važnosti stjecanja određenih generičkih kompetencija u visokom obrazovanju u okviru *Tuning* projekta (2005) pokazalo da su diplomanti, od ukupno 30 generičkih kompetencija, među kojima su bile istraživačke i opća znanja i sposobnost za samo-kritiku, na treće mjesto stavili sposobnost za primjenu znanja u praksi, nakon sposobnosti za analizu i sintezu i sposobnosti za učenje. Istraživačke kompetencije su na 15. mjestu, opća znanja su na 12., a sposobnost za samo-kritiku na 10. mjestu. Ovime se otvara mogućnost za dodatna istraživanja kojima bi se ispitalo jesu li se i u kojoj mjeri, u posljednjih desetak godina, promijenili stavovi studenata o važnosti usvajanja određenih generičkih kompetencija slijedom promjena u visokom obrazovanju u Europi i

Hrvatskoj, a posebno bi bilo interesantno ispitati smatraju li i u kojoj mjeri važnim usvajanje kompetencija za provedbu istraživanja.

Slijedom navedenoga, izlučuje se ključno pitanje: ako sveučilište, s jedne strane, ne priprema dostatno studente za istraživanje niti za aktivno učenje u onoj mjeri u kojoj bi prema formalnim i strategijskim dokumentima trebalo pripremati, te s druge strane, ne njeguje u dovoljnoj mjeri zajedništvo i međusobne odnose, niti pridonosi osviještenosti o samom sebi i potrebi djelovanja za čovječanstvo, za što onda obrazuje studente? Koja je to ideja sveučilišta i kakav čovjek proizlazi iz takvog sustava?

Jasno je da sve prisutnija ideja tržišno-orijentiranog sveučilišta podupire stvaranje svojevrsne polu-znanstvenosti kao općeprihvaćene vrijednosti, no najveći problem leži u tome da se time istovremeno stvara polu-čovjek koji obrazovanjem samo djelomično zadovoljava svoje potrebe, onoliko koliko se uklapaju u funkcioniranje određenog ekonomskog sustava, što dovodi do deformacije njegove ličnosti. Kako zadaća sveučilišta više nije dobrobit pojedinca, već postizanje ekonomsko-političke nadmoći putem razvoja ljudskog kapitala kojemu se *modus essendi* i *operandi* svodi na učinkovitost, konkurentnost i poduzetništvo, tako ni pojedinac više ne gleda na obrazovanje kao na proces kojim sebe potvrđuje kao emancipiranu osobu, već samo kao na prepreku koju mora proći kako bi zadovoljio svoje partikularne interese. Nesvjestan činjenice da u svojoj znanosti živi „samo kao u nekom tuđem vlasništvu“ (Schelling, 1991:146), pojedinac postaje potrošna roba koja se, prema riječima Marxa (prema Malić i Mužić, 1981: 11), „u svom radu ne potvrđuje nego poriče, ne osjeća se sretnim nego nesretnim, ne razvija slobodnu fizičku i duhovnu energiju, nego mrcvari svoju prirodu i upropaštava svoj duh“. Zbog toga se sasvim opravdano Nietzsche (1991: 268) pita „koja je vrijednost znanosti koja tako vampirski troši svoja stvorenja?“

Slijedom toga, više nije potrebno pitati treba li sveučilište čvršće vezati za neoliberalni ekonomsko-politički koncept, kao što se pitalo na početku ovoga rada, jer se pokazalo da je već u tolikoj mjeri ukorijenjen u samu srž sveučilišta da se više niti ne propituje njegov legitimitet. Umjesto toga, potrebno je pitati može li se rekonstituirati humanistička ideja ili stvoriti nova koja bi bila izgrađena na temeljima osjećaja za potrebe novog čovjeka i koja bi ujedinila do sada zaraćene strane: ono povijesno i suvremeno? Neave (prema Kwiek, 2006) postavlja četiri pitanja koja bi svako sveučilište trebalo imati na umu u ozbiljenju svoje ideje: 1) kako je zamišljeno društvo za koje sveučilište djeluje?; 2) kakvo znanje sveučilište treba generirati i prenositi?; 3) je li sveučilište institucija koja promiče stabilnost ili promjene; te 4) koja je uloga ostalih aktera u kontroli i/ili upravljanju sveučilištem?

Prema tome, nova ideja sveučilišta ne bi trebala biti vođena niti jednim drugim vrijednostima osim onih humanističkim, kako bi sveučilište moglo usmjeravati djelovanje društva prema postizanju sreće i dobrobiti pojedinca i društva, zatim prema poštivanju dostojanstva i identiteta svakog čovjeka, postizanju moralne i intelektualne zrelosti i samopotvrđivanju čovjeka. Znanje koje bi sveučilište trebalo generirati trebalo bi biti kombinacija specijaliziranih i općih znanja u mreži interdisciplinarnosti i zajedništva, koja bi pomogla pojedincu da otkrije svoj put prema samoostvarenju, odnosno da izgradi sebe kao cjelovitog čovjeka paralelno sa svijetom koji se neprestano mijenja. Ideja sveučilišta trebala bi težiti ideji istinskog dobra sa zadatkom ujedinjavanja pojedinca i svijeta te se oduprijeti onome što Nietzsche (1991) naziva korisnom sluškinjom, a to je samodostatno obrazovanje koje se ne bori „protiv prazne intelektualnosti (....) i osrednjosti koja pod znanjem podrazumijeva naučenost rezultata“ (Jaspers, 2003: 24).

Da bi nova ideja sveučilišta zaista zaživjela u suvremenom društvu, sveučilište se treba izdići iz svojih ruševina (Readings, 1996) i zaustaviti dominaciju onih vrijednosti koje podupiru ekonomske i političke procese, odnosno artikulirati svoju ulogu u društvenim, ekonomskim i političkim procesima te ne dopustiti da bude poimano tek kao sredstvo gospodarskog napretka. Mora izgraditi status predvodnika društvenih promjena te se ponovo uspostaviti kao kritički medij u rješavanju problema suvremenog svijeta. Ostaje pitanje ima li sveučilište unutar svojih sadašnjih okvira mogućnosti i hrabrosti za takvo što?

LITERATURA

1. Agamben, G. (2004). *The Open: Man and Animal*. Stanford: Stanford University Press.
2. Anderson, R. (2010). *The 'Idea of University' Today*. Dostupno na: http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html [16. prosinca 2012.]
3. Arendt, H. (1954). *Between Past and Future*. New York: Penguin. Dostupno na: https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf [8. kolovoza 2014.]
4. Aronowitz, S. (2000). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston: Beacon Press.
5. Ash, M. G. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education, 41*(2), 245-267.
6. Bahti, T. (1987). Histories of the University: Kant and Humboldt. *Modern Language Notes, 102*(3), 437-460.
7. Bai, H., Cohen, A. i Scott, C. (2013). Re-visioning Higher Education: The Three-fold Relationality Framework. U: Lin, J., Oxford. R.L. i Brantmeier, J. (ur.). *Re-envisioning Higher Education: Embodied Pathways to Wisdom and Social Transformation.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, 3-22.
8. Bailey, D., Khatun, F. i Moskalenko, E. (2018). *New treatment of Student Loans in the Public Sector Finances and National Accounts*. Dostupno na: https://www.ons.gov.uk/economy/governmentpublicsectorandtaxes/publicsectorfinance/articles/newtreatmentofstudentloansinthepublicsectorfinancesandnationalaccounts/2018-12-17 [4. kolovoza 2019.]
9. Bailey, T. i Badway, N. (2001). *For-Profit Higher Education and Community Colleges*. Standford: Standford University Press. Dostupno na: https://pdfs.semanticscholar.org/369d/6eba1fc612c66d92b2bdfa487a73d47484b2.pdf [18. srpnja 2019.]
10. Ball, S. (1998). Performativity and Fragmentation in 'Postmodern Schooling'. U: Carter, J. (ur.). *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. New York: Routledge.
11. Barbarić, D. (2010). Što je obrazovanje?. U: Barbarić, D. (ur.). *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica Hrvatska, 151-170.

12. Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
13. Barr, N. (2014). *Shaping Higher Education: 50 Years After Robbins*. London: SE Academic Publishing.
14. Bathmaker, A.M. (2003). The Expansion of Higher Education: A Consideration of Control, Funding and Quality. U: Bartlett, S. i Burton, D. (ur.). *Education Studies - Essential Issues.* London: Sage Publications, 169-189.
15. Bazala, A. (1997). O ideji prosvjete. U: Čehok, I. (ur.). *Filozofija odgoja – Izbor tekstova hrvatskih pisaca*. Zagreb: Školska knjiga, 99-101.
16. Beckmann, A. i Cooper, C. (2004). Globalization, the New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies, 2*(2).
17. Bertilsson, M. i Nybom, T. (1991). *Studies of Higher Education and Research from University to Comprehensive Higher Education: On the Widening Gap between "Lehre" And "Leben".* Stockholm: Studies of Higher Education and Research.
18. Bilić, A. (2009). Akademska prava sveučilišnih nastavnika i suradnika u Republici Hrvatskoj. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, 30*(2), 860-885.
19. Boas, T. i Gans-Morse, J. (2009), Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Antiliberal Slogan. *Studies in Comparative International Development, 44*(2),137-161.
20. Boggs, G. R. (2004). Community Colleges in a Perfect Storm. *The Magazine of Higher Learning, 36*(6), 6-11.
21. Bok, D. (1983). Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University. *The Journal of Higher Education, 54*(5), 582-583.
22. Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education.* Princeton: Princeton University Press.
23. Borrero Caval, A. (1993). *The University as an Institution Today: Topics for Reflection*. Dostupno na: https://www.idrc.ca/sites/default/files/openebooks/438-7/index.html [9. lipnja 2015.]
24. Bošnjak, B. (1997). *Povijest filozofije I*. Zagreb: NZMH.
25. Boulding, K. E. (1975). Quality Versus Equality: The Dilemma of the University. *Daedalus, 104,* 298-303.
26. Bouroche, M. (2001). Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University. *Journal of Research Administration, 2*(1), 33-35.

27. Bralić, A., Faričić, J., Krce Miočić, B. Lukić, M. i Penezić, Z. (2017). *Strategija razvoja Sveučilišta u Zadru od 2017. do 2022*. Dostupno na: http://www.unizd.hr/Portals/0/doc/doc_pdf_dokumenti/strategije/Strategija_razvoja_Sveucilista_u_Zadru_2017_2022.pdf [13. rujna 2019.]
28. Brkić, M. (2006). *Filozofija koja odgaja: uz odnos filozofije i paideije u Hegela*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
29. Brown, R. i Carasso, H. (2013). *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. London i New York: Routledge.
30. Browne, J. (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. Dostupno na: http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2010-browne-report.pdf [29. ožujka 2014.]
31. Burch, R. (1976). Jaspers' Concept of the University. *Canadian Journal of Higher Education, 6*(3), 13-41.
32. Burger, H. (2001). *Sfere ljudskoga: Kant, Hegel i suvremene diskusije*. Zagreb: Prometej.
33. Carpentier, V. (2018). *Expansion and Differentiation in Higher Education: The Historical Trajectories of the UK, the USA and France*. Dostupno na: https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/wp33.pdf [1. srpnja 2019.]
34. Checkoway, B. (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education, 72*(2), 125-147.
35. Clark, B. (2001). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. *Higher Education Management, 13*(2), 9-24.
36. Clarke, S. (2005). The Neoliberal Theory of Society: The Ideological Foundations of Neo-liberalism. Dostupno na: https://homepages.warwick.ac.uk/~syrbe/pubs/Neoliberalism.pdf [2. veljače 2018.]
37. Coady, T. (1996). The Very Idea of University. *The Australian Quarterly, 68*(4), 49-6.
38. Commission of the European Communities (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community.* Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=ED347940 [15. kolovoza 2019.]
39. Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Dostupno na: https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [15. kolovoza 2019.]

40. Committee on Higher Education (1963). *Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins*. Dostupo na: http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html [3. kolovoza 2019.]
41. Cooper, D. (2017). Concepts of "Applied and Public Sociology": Arguments for a Bigger Theoretical Picture around the Idea of a "University Third Mission". *Journal of Applied Social Science, 11*(2), 141-158.
42. Council of European Union (2009). *Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020')*. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01) [3. siječnja 2018.]
43. Crouter, R. (2005). *Friedrich Schleiermacher: Between Enlightenment and Romanticism*. Dostupno na: http://the-eye.eu/public/WorldTracker.org/College%20Books/Cambridge%20University%20Press/0521805902.Cambridge.University.Press.Friedrich.Schleiermacher.Between.Enlightenment.and.Romanticism.Jan.2006.pdf [13. travnja 2018.]
44. Cuthill M. (2012). A "Civic Mission" for the University: Engaged Scholarship and Community-Based Participatory Research. U: McIlrath L., Lyons A., Munck R. (ur.). *Higher Education and Civic Engagement.* Dostupno na: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137074829_6#citeas [4. kolovoza 2019.]
45. Čehok, I. (1996). Kriza europskog obrazovanja i zadaća praktične filozofije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 5*(1), 23-37.
46. Čehok, I. (1997). *Filozofija odgoja. Izbor tekstova hrvatskih pisaca*. Zagreb: Školska knjiga.
47. Ćulum, B. (2011). *Kakvo visoko obrazovanje želimo? Civilna misija sveučilišta*. Dostupno na: https://www.idi.hr/cerd/uploads/DOKUMENTI/10gciro/culum_prezentacija.pdf [23. kolovoza 2019.]
48. Ćulum, B. i Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet.
49. Dabić, M. i Švarc, J. (2011). O konceptu poduzetničkoga sveučilišta: ima li alternative? *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 20*(4), 991-1013.

50. Dalmarco, G., Hulsink, W. i Blois, V. (2018). Creating Entrepreneurial Universities in an Emerging Economy: Evidence from Brazil. *Technological Forecasting and Social Change, 135,* 99-111.
51. Daumard, P. (2001). Enterprise Culture and University Culture. *Higher Education Management, 13*(2), 67- 74.
52. Davies, J. L. (2001). The Emergence of Entrepreneurial Cultures in European Universities. *Higher Education Management, 13*(2), 24- 43.
53. Deasy, C. i Mannix-McNamara, P. (2017). Challenging Performativity in Higher Education: Promoting a Healthier Learning Culture. U: Renes, S. (ur). *Global Voices in Higher Education*. London: InTech Open, 59-77.
54. Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
55. Deming, D., Goldin, C. i Katz, L. (2013). For-Profit Colleges. *The Future of Children, 23*(1), 137-163.
56. Despot, B. (1991). Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje. U: Despot, B. (ur.). *Kant, I., Schelling, W. F. J., Nietzsche, F. Ideja univerziteta.* Zagreb: Globus, 7-17.
57. Dill, D. D. i Sporn, B. (1995). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly.* Oxford: Pergamon.
58. Dimić, Z. (2013). *Rađanje ideje univerziteta*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
59. Dixon, J. (2010). Naive Neoclassical Economics and the Promised Land of Privatization: A Critical Deconstruction of „Homo Economicus“. *Administrative Theory ans Praxis, 32*(3), 348-372.
60. Dysthe, O. i Webler, W. (2010). Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy, 23*(2), 247-270.
61. Eakes, L. (2015). *Seeking Originality: Fichte's Contribution to Higher Education in Germany and the Foundation of the University of Berlin, 1810*. Dostupno na: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/309868 [30. ožujka 2017.]
62. *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* (1968). Obrazovanje. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
63. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Ličnost. Zagreb: Matica hrvatska.
64. Engell, J. i Dangerfield, A. (2005). *Saving Higher Education in the Age of Money*. Charlottesville: University of Virginia Press.

65. Eterović, I. (2013). Mjesto Immanuela Kanta u mišljenju ideje univerziteta. *Filozofska istraživanja, 33*(3), 473- 492.
66. Etzkowitz, H. (2001). The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science. *IEEE Technology and Science Magazine, 20*(2), 18-29.
67. Etzkowitz, H. (2003). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information, 42*(3), 293-337.
68. European Commission (2003). *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Dostupno na https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11067 [16. kolovoza 2019.]
69. European Commission (2005). *Reform of the Universities in the Framework of the Lisbon Strategy*. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11078 [16. kolovoza 2019.]
70. European Commission (2008). *Survey on Entrepreneurship in Higher Education in Europe*. NIRAS Consultants.
71. European Commission (2010). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth.* Dostupno na: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf [16. kolovoza 2019.]
72. European Commission (2011). *Supporting Growth and Jobs – An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems.* Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52011DC0567 [9. kolovoza 2019.]
73. European Commission (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Dostupno na: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf [3. rujna 2019.]
74. European Commission (2017). *White Paper on the Future of Europe*. Dostupno na: https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-2025-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF [17. kolovoza 2019.]
75. European Commission (2018). *Education and Training Monitor Report 2018 – Croatia*. Dostupno na: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-croatia_en.pdf [25. kolovoza 2019.]
76. European Committee of the Regions (2017). *8th Monitoring Report*. Dostupno na: https://portal.cor.europa.eu/europe2020/Documents/publi-file/2017-monitoring-report/8th%20CoR%20MR-Final-with-covers.pdf [23. kolovoza 2019.]

77. European Committee of the Regions (2018). *9th Monitoring Report*. Dostupno na: https://portal.cor.europa.eu/europe2020/Documents/publi-file/9th-monitoring-report/9thMonitoringReport.pdf [23. kolovoza 2019.]
78. European Council (2000). *Lisbon Strategy.* Dostupno na: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm [3. siječnja 2018.]
79. European University Association (2003). *Response to the Communication from Commission The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Dostupno na: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EUA/Role_Univ_EUA_Response.pdf [16. kolovoza 2019.]
80. European University Association (2005). *Glasgowska deklaracija*. Dostupno na: http://hosting.unizg.hr/bopro/newsletters/Glasgowska%20deklaracija.pdf [1. rujna 2019.]
81. Europska komisija (2014). *Obzor 2020.* Dostupno na: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_HR_KI0213413HRN.pdf [3. siječnja 2018.]
82. Europska komisija (2016). *Komunikacija Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija: Poboljšanje i modernizacija obrazovanja.* Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0941&from=EN [2. rujna 2019.]
83. Europska komisija (2016). *Komunikacija Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom Gospodarskom i Socijalnom odboru i Odboru regija: Novi program vještina za Europu*. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381 [17. kolovoza 2019.]
84. Europska komisija (2017). *Komunikacija Europske komisije o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje.* Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247 [16. kolovoza 2019.]
85. Europski parlament (2018). *Preporuke Europskog parlamenta Vijeću, Komisiji i potpredsjednici Komisije / Visokoj predstavnici Unije za vanjske poslove i sigurnosnu politiku o obrani akademske slobode u vanjskom djelovanju EU-a.* Dostupno na: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0403_HR.html [17. kolovoza 2019.]
86. Fahey, J. J. (1991). To Map Out the Universe: John Henry Newman's Perspective on University Education. *Journal of Theta Alpha Kappa, 15*(1), 3-18.

87. Fallon, D. (1980). *The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World.* Boulder: Colorado Associated University Press.
88. Fichte, J. G. (1794). *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*. Zagreb: Naprijed.
89. *Filozofijski rječnik* (1965). Obrazovanje. Zagreb: Matica Hrvatska.
90. Fish, S. (2005). Take This Job and Do It: Administering the University without an Idea. *Critical Inquiry, 31*(2), 271-285.
91. Fromm, E. (1964). *Bekstvo od slobode.* Beograd: Nolit.
92. Fromm, E. (1965). *Socialist Humanism - An International Symposium*. New York: Achor Books.
93. Fromm, E. (1980). *Imati ili biti?*. Zagreb: Naprijed.
94. Gehlen, A. (1974). *Čovjek*. Sarajevo: Veselin Masleša.
95. Gehlen, A. (2005). *Čovjek - njegova narav i njegov položaj u svijetu*. Zagreb: Naklada Breza.
96. Gibbs, P. (2009). Adopting Consumer Time: Potential Issues for Higher Education. *London Review of Education, 7*(2), 113-124.
97. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
98. Giroux, H. A. (2007). *University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex.* London: Paradigm Publishers.
99. Giroux, H. A. (2011). The Disappearing Intellectual in the Age of Economic Darwinism. *Policy Futures in Education, 9*(2), 163-171.
100. Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
101. Gould, E. (2003). *The University in a Corporate Culture.* New Haven: Yale University Press.
102. Gretić, G. (1994). „Odgoj nacije“ – Fichteovo zasnivanje filozofije nacionalnog. *Politička misao, 31*(1), 152-170.
103. Gudjons, H. (1993). *Pedagogija - temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
104. Guthrie, J. i Neumann, R. (2007). Economic and Non-financial Performance Indicators in Universities. *Public Management Review 9*(2), 231-252.
105. Habermas, J. i Blazek, J. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique, 41*, 3-22.
106. Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural Studies, 75*(6), 705-728.
107. Hankovszky, T. (2018). Philosophy of Education in Early Fichte. *Educational Philosophy and Theory, 50*(6-7), 631-639.

108. Hartley, M. i Hollander, E. (2005). Elusive Ideal: Civic Learning and Higher Education. U: Fuhrman, S. i Lazerson, M. (ur.*). The Institutions of American Democracy: The Public Schools*. New York: Oxford University Press, 252-276. Dostupno na: https://pdfs.semanticscholar.org/ec49/55de634caf867fb244bfe45016e4b09fc149.pdf [9. travnja 2017.]

109. Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberaslim*. Dostupno na: http://www.cmecc.com/uploads/%E8%AF%BE%E6%9C%AC%E5%92%8C%E8%AE%BA%E6%96%87/%5B9%5D%5B%E5%A4%A7%E5%8D%AB%E5%93%88%E7%BB%B4%5D.David.Harvey.(2005).A.Brief.History.of.Neoliberalism.pdf [10. kolovoza 2018.]

110. Hassan, R. (2003). *The Chronoscopic Society: Globalization, Time and Knowledge in the Network Economy.* New York: Peter Lang.

111. Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-class Excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Dostupno na: https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=cserbk [29. ožujka 2016.]

112. Heidegger, M. (2007). *Plato's Doctrine of Truth*. U: McNeill, W. (ur.). *Pathmarks (texts in German philosophy)*. Cambridge: Cambridge University Press.

113. Hentig, H. (2008). *Što je obrazovanje.* Zagreb: Educa.

114. Her Majesty's Stationery Office (1988). *Education Reform Act*. Dostupno na: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/introduction [8. kolovoza 2019.]

115. Her Majesty's Stationery Office (1992). *Further and Higher Education Act*. Dostupno na: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents [8. kolovoza 2019.]

116. Her Majesty's Stationery Office (1997). *The Dearing Report: Higher Education in the learning society.* Dostupno na: http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html [8. kolovoza 2019.]

117. Her Majesty's Stationery Office (1998). *Teaching and Higher Education Act*. Dostupno na: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/30/contents [8. kolovoza 2019.]

118. Hill, D. (2006). Class, Capital and Education in this Neoliberal and Neoconservative Period. *Information for Social Change, 23*. Dostupno na: http://www.libr.org/isc/issues/ISC23/B1%20Dave%20Hill.pdf [3. veljače 2015.]

119. Houston, D. Meyer, L. i Paewai, S. (2006). Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and Values in Academe. *Journal of Higher Education Policy and Management, 28*(1), 17-30.

120. Howarth, R. i Stifler, L. (2019). *The Failings of Online For-profit Colleges: Findings from Student Borrower Focus Groups*. Dostupno na: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/03/The-Failings-of-Online-For-profit-Colleges.pdf [6. srpnja 2019.]

121. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (2002). *Deklaracija o znanju*. Dostupno na: http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZTu%20(popis%201)/011%20137_%20HAZU%20Deklaracija%20o%20znanju%20-%20Hrvatska%20temeljena%20na%20znanju%20i%20primjeni%20znanja.pdf [18. lipnja 2018.]

122. *Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja* (2004). Dostupno na: http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/011%20137%20HAZU%20Deklaracija%20o%20znanju%20-%20Hrvatska%20temeljena%20na%20znanju%20i%20primjeni%20znanja.pdf [30. lipnja 2019.]

123. Hrvatski sabor (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Dostupno na: http://www.novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf [26. listopada 2018.]

124. Hurt, E. (2012). The Marketization of Higher Education. *College Literature, 39*(2), 121-132.

125. Husserl, E. (1991). *Kriza evropskih nauka i transcendentalna fenomenologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine.

126. Hussey, T. i Smith, P. (2010). *The Trouble with Higher Education: A Critical Examination of our Universities.* London: Routledge.

127. Ikeda, A. A., Veludo-de-Oliveira, T.M. i Campomar, M.C. (2009). *Business Students' Perspective on Customer in Education.* Dostupno na: http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/9/6/1/4/pages296144/p296144-1.php

128. Ilišin, V. i Spajić-Vrkaš, V. (2017). *Generacija osujećenih. Mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja. Dostupno na:

http://idiprints.knjiznica.idi.hr/792/1/Generacija%20osuje%C4%87enih.pdf [5. svibnja 2019.]

129. Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press.
130. Jaspers, K. (2003). *Ideja Univerziteta*. Beograd: Plato.
131. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
132. Jessop, B. (2018). On Academic Capitalism. *Critical Policy Studies, 12*(1), 104-109. Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19460171.2017.1403342?needAccess=true [21. travnja 2018.]
133. Ježić, M. (2013). Uvodnik: Ideja sveučilišta. *Metodički ogledi, 20*(1), 9 - 13.
134. Johnston, James S. (2007). Moral Law and Moral Education: Defending Kantian Autonomy. *Journal of Philosophy of Education, 41*(2), 233-245.
135. Johnston, L. (2011). *Nationalism and German Idealism: Fichte and Humboldt on the University.* Dostupno na: https://www.academia.edu/1062762/Fichte_and_Humboldt_On_The_University [1. veljače 2017.]
136. Jongbloed, B., Enders, J. i Salerno, C. (2008). Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education, 56*, 303-324.
137. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost, 11*(3), 401-417.
138. Jurić, H. (2018). *Iskušenja humanzima*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
139. Kalimeris, P. (2018). Ecce Homo-Economicus? The Dr. Jekyll and Mr. Hide Syndrome of the Economic Man in the Context of Natural Resources Scarcity and Environmental Externalities. *The Journal of Philosophical Economics: Reflections on Economic and Social Issues*, *12*(1), 89-111.
140. Kandiko, C.B. i Mawer, M. (2013). *Student Expectations and Perceptions of Higher Education.* London: King's Learning Institute. Dostupno na: https://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/People/Research/DL/QAAReport.pdf [14. lipnja 2019.]
141. Kangrga, M. (1989). *Etika ili revolucija*. Zagreb: Naprijed.
142. Kant, I. (1784). *An Answer to the Question: "What is Enlightenment?"*. Dostupno na: http://cnweb.cn.edu/kwheeler/documents/What_is_Enlightenment.pdf[3. veljače 2017.]

143. Kant, I. (1991). *Spor fakulteta*. U: Despot, B. (ur.). *Kant, I., Schelling, W. F. J., Nietzsche, F. Ideja univerziteta.* Zagreb: Globus, 19-122.
144. Karran, T. (2007). Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis. *Higher Education Policy, 20*(3), 289-313.
145. Karran, T. (2009). Academic Freedom: in Justification of a Universal Ideal. *Studies in Higher Education, 34*(3), 263-283.
146. Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. *European Journal of Education. 41*(2), 203-223.
147. Kirby, D. A. (2005). Creating Entrepreneurial Universities in the UK: Applying Entrepreneurship Theory to Practice. *Journal of Technology Transfer, 31*(5), 599-603. http://dx.doi.org/10.1007/s10961-006-9061-4 [4. svibnja 2019.]
148. Komar, Z. (2008). Hartmut von Hentig: Što je obrazovanje (prikaz knjige). *Pedagogijska istraživanja, 5*(1), 105-110.
149. Komar, Z. (2008a). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja, 5*(2), 127-138.
150. Komar, Z. (2017). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 11,* 47-46.
151. Koryakina, T., Sarrico, C. i Teixeira, P. (2015). Third Mission Activities: University Managers' Perceptions on Existing Barriers. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 316-330.
152. Krejsler, J. (2006). Discursive Battles about the Meaning of University: The case of Danish University Reform and its Academics. *European Educational Research Journal, 5*(3-4), 210-220.
153. Kronman, A. (2007). *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New Haven: Yale University Press.
154. Krücken, G. i Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. U: Drori, G., Hwang, H. i Meyer, J. (ur.). *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press, 241-257.
155. Kwiek, M. (2006). *The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution.* Dostupno na: http://cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.1_Kwiek.pdf [13. siječnja 2018.]

156. Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?. *Higher Education Policy, 20*, 441-456.
157. Lee Mudge, S. (2008). What is Neo-liberalism?. *Socio-Economic Review*, *6* (4), 703-731.
158. Leisyte, L., Enders, J. i de Boer, H. (2009). The Balance Between Teaching and Research in Dutch and English Universities in the Context of University Governance Reforms. *Higher education, 58*(5), 619-635.
159. Leko, I. (1969). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Narodne novine.
160. Lenzen, D. (2002), *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
161. Levine, P. (2014). Defense of Higher Education and Its Civic Mission. *The Journal of General Education, 63*(1), 47-56.
162. Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
163. Locke, K. (2015). Performativity, Performance and Education. *Educational Philosophy and Theory, 47*(3), 247-259.
164. Loi, M. (2015). The Third Mission of Universities: An Investigation of the Espoused Values. *Science and Public Policy, 42*(6), 855-870.
165. Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the Implications for Higher Education. *European Educational Research Journal, 5*(1), 1-17.
166. *Magna Charta Universitatum* (2015). Dostupno na: http://www.magna-charta.org/resources/files/Croatian2015.pdf [23. siječnja 2019.]
167. Maistry, S. (2014). Education for economic growth: A neoliberal fallacy in South Africa. *Alternation,* 21(1), 57-75.
168. Malić, J. i Mužić, V. (1981). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
169. Marcelić, S. (2015). Suvremeni modeli sveučilišta i njihova kritika u društvenim znanostima. *Socijalna ekologija, 24* (1), 41-62.
170. Marcuse, H. (1968). *Čovjek jedne dimenzije: rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva*. Sarajevo: Veselin Masleša.
171. Marinković, J . (1981). *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Zagreb: Školska knjiga.
172. Mars, M. i Scott Metcalfe, A. (2009). The Entrepreneurial Domains of American Higher Education. *Higher Education Report, 34*(5), 1-111.
173. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.
174. Marshal, James D. (1999). Performativity: Lyotard and Foucault Through Searle and Austin. *Studies in Philosophy and Education 18*, 309-317.

175. Marx, K. i Engels, F. (1989). *Rani radovi*. Zagreb: Naprijed.
176. Massy, W. F. (2009). Academic Values in the Marketplace. *Higher Education Management and Policy, 21*(3), 59-74.
177. McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education.* London: Pluto Press.
178. McGregor, G. (2009). Educating for (Whose) Success? Schooling in an Age of Neo-Liberalism. *British Journal of Sociology of Education, 30*(3), 345-58.
179. McInnis, C. (2001). Promoting Academic Expertise and Authority in an Entrepreneurial Culture. *Higher Education Management, 13* (2), 44-55.
180. McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. U: Schuller, T. (ur). *The Changing University?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 116-126.
181. McNay, I. (2007). Values, Principles and Integrity: Academic and Professional Standards in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 19*(3), 1-20.
182. McPheran, M. (2010). Socrates, Plato, Erôs and Liberal Education. *Oxford Review of Education, 36*(5), 527-541.
183. McPherson, M. (1983). Value Conflicts in American Higher Education: A Survey. *The Journal of Higher Education, 54(*3), 243-278.
184. Mendoza, P. i Berger, J. B. (2008). Academic Capitalism and Academic Culture: A Case Study. *Education Policy Analysis Archives, 16*(23).
185. Mengual-Andrés, S. (2013). Rethinking the Role of Higher Education. *New Approaches in Educational Research, 2*(1), 1-2.
186. Michelsena, S. (2010). Humboldt Meets Bologna. *Higher Education Policy, 23*(2), 151-172.
187. Mijatović, A. i sur. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
188. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: EDIP.
189. Mikecin, I. (2010). Filozofija, znanost i obrazovanje. U: Barbarić, D. (ur.). *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica Hrvatska, 53-66.
190. Muller, S. (1990). University Autonomy. *Journal of College Science Teaching, 19*(5), 265-269.

191. Münch, R. (2016). *Academic Capitalism*. Dostupno na: https://oxfordre.com/politics/abstract/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-15 [17. srpnja 2019.]
192. Murray, J. (2012). Performativity Cultures and Their Effects on Teacher Educators' Work. *Research in Teacher Education, 2* (2). 19-23.
193. Musil, R. (2009). *Čovjek bez osobina.* Zagreb: Fraktura.
194. Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
195. National Center for Education Statistic (2018). *The Condition of Education 2018*. Dostupno na: https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2018144 [5. kolovoza 2019.]
196. Neave, G. (2000). Universities Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue. U: Neave, G. (ur.). *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
197. Neave, G. (2001). *The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues*. U: Jeroen, H. i sur. (ur.). *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: Pergamon Press.
198. Negri, A. i Hardt, M. (2000). *Imperij.* Zagreb: Multimedijalni institut Arkzin.
199. Nethersole, R. (2015). Twilight of the Humanities: Rethinking Humanism with J.M. Coetzee. *Symploke, 23*(1-2), 57-73.
200. Newman, F., Courtier, L. i Scurry, J. (2004). *The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: Jossey-Bass.
201. Newman, J. H. (1982). *The Idea of a University*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
202. Nietzsche, F. (1977). *Budućnost naših obrazovnih ustanova,* Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
203. Nietzsche, F. (1991). *O budućnosti naših obrazovnih ustanova*. U Despot, B. (ur.). *Kant, I., Schelling, W. F. J., Nietzsche, F. Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, 243-329.
204. Nietzsche, F. (2002). *Beyond Good and Evil.* Cambridge: Cambridge University Press. Dostupno na: https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Nietzsche-Beyond-Good-and-Evil.pdf [19. svibnja 2017.]
205. Oberman-Peterka, S., Delić, A. i Wilhelm, O. (2012). "Triple Helix" Model - Why It Is Not Easy To Implement? Case Of Grow Your Business Programme In Croatia. U:

Mehić, E. (ur.). *Beyond the Economic Crisis: Lessons Learned and Challenges Ahead*. Sarajevo: University of Sarajevo, 866-875.

206. Obermiller, C., Fleenor, P., Raven, R. (2005). Students as Customers or Products: Perceptions and Preferences of Faculty and Students. *Marketing Education Review, 15*(2), 27-36.
207. Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy, 46*, 559-580.
208. OECD (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. Dostupno na: https://www.oecd.org/site/cfecpr/EC-OECD%20Entrepreneurial%20Universities%20Framework.pdf [27. travnja 2018.]
209. OECD (2018). The Future of Education and Skills – Education 2030. Dostupno na: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf [12. rujna 2019.]
210. Ostrander, S. (2004). Civic Engagement, Democracy, Civic Participation, and the University: A Comparative Study of Civic Engagement on Five Campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 33*(1), 74-93.
211. Palley, T.I. (2004). *From Keyensianism to Neoliberalism: Shifting Paradigms in Economics*. Dostupno na: from fpif.org/from_keyensianism_to_neoliberalism_shifting_paradigms_in_economics/ [15. veljače 2019.]
212. Parsons, T. i Platt, M. (1973). *The American University*. London: Harvard University Press.
213. Pastuović, N. (2001). *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju – Hrvatska u 21. stoljeću.* Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
214. Pastuović, N. (2011). Liessmannova teorija neobrazovanosti u znanstvenoj perspektivi. *Napredak, 152*(2), 153-170.
215. Pataki, S. (1964). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
216. Pavletić, V. (1968). *Pedagogija*. Zagreb: Matica Hrvatska.
217. Pažanin, A. (1991). Antičko i moderno razumijevanje autonomije i slobode. *Politička misao, 28*(3), 20-31.
218. *Pedagoška enciklopedija* (1989). Ličnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
219. *Pedagoška enciklopedija* (1989). Obrazovanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

220. Perkin, H. (1984). Defining the True Function of the University: A Question of Freedom versus Control. *Change, 16*(5), 20-29.
221. Pešić, B. i Tolvajčić, D. (2013). *Filozofija egzistencije Karla Jaspersa*. Zagreb: Hrvatsko društvo „Karl Jaspers“.
222. Peters, Michael A. (2004). „Performative“, „Performativity“ and the Culture of Performance: Knowledge Management in the New Economy. *Management in Education, 18*(2), 20-24.
223. Peterson Hicks, T. (2014). Reviving and Revising the Civic Mission: A Radical Re-Imagining of "Civic Engagement“. *Working with Diverse Communities, 25*(3), 17-30.
224. Petrović, G. (1969). *Mogućnost čovjeka*. Zagreb: Razlog.
225. Phillips, D.C. (2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage Publications.
226. Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C., i Lupton, G. (2011). The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions. *Technovation, 31*(4), 161-170.
227. Pinheiro, R. (2017). Universities' Third Mission: Global Discourses and National Imperatives. *Higer Education Policy, 30* (4), 425-442.
228. Plessner, H. (1994). *Condicio humana*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
229. Plessner, H. (2004). *Stupnjevi organskoga i čovjek. Uvod u filozofsku antropologiju*. Zagreb: Naklada Breza.
230. Pohoryles, R. J. (2002). The European Research Area: Bureaucratic Vision Versus Academic Mission? *Innovation,* 15, 389-395.
231. Polić, M. (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.
232. Polić, M. (1997). *Čovjek-odgoj-svijet. Mala filozofijskoodgojna razložba*. Zagreb: Kruzak.
233. Popp Berman, E. (2012). *Creating the Market University. How Academic Science became an Economic Engine*. United Kingdom: Princeton University Press.
234. Posavec, Z. (1972). Ideja dobra. *Politička misao: časopis za politologiju*, *9*(4), 415-425.
235. Pranjić, M. (2009). Ishodišta zapadnoeuropskoga odgoja. *Odgojne znanosti, 11*(1), 7-27.
236. Priestley, R. E. (1935). The University Idea. *The Australian Quarterly, 7*(28), 22-29.
237. Pritchard, R. (1990). *The End Of Elitism? The Democratisation of the West German University System.* New York: Berg.

238. Pritchard, R. (2004). Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities, *Oxford Review of Education, 30*(4), 509-528.
239. Qvarsell, B. i Wulf, C. (2003). *Culture and Education*. Dostupno na: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1557/pdf/Culture_and_Education_final_D.pdf [18. listopada 2014.]
240. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard: Harvard University Press.
241. Reichenbach, R. (2003). Beyond Sovereignty: The Twofold Subversion of Bildung. *Educational Philosophy and Theory 35*(2), 201-209.
242. Reiners, A. (2014). *Humboldt versus Neoliberalism: University Academics' Perception of Higher Education Changes in Germany and England*. Dostupno na: http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:757015/FULLTEXT01.pdf [11. prosinca 2018.]
243. Rigby, G. (2005). Funding a Changing System. U: Schuller, T. (ur). *The Changing University?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 139-150.
244. Roberts, P. (1998), Rereading Lyotard: Knowledge, Commodification and Higher Education. *Electronic Journal of Sociology, 3*(3).
245. Roth, K. i Formosa, P. (2018). Introduction: Kant on Education and Evil - Perfecting Human Beings with an Innate Propensity to Radical Evil. *Educational Philosophy and Theory, 51*(13),1304-1307.
246. Rothman, S., Kelly-Woessner, A. i Woessner, M. (2011). *The Still Divided Academy How Competing Visions of Power, Politics, and Diversity Complicate the Mission of Higher Education.* Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers.
247. Rourke, F.E. i Brooks, G. E. (1964). The „Managerial Revolution" in Higher Education. *Administrative Science Quarterly, 9* (2), 154-181.
248. Rubens, A. (2017). Universities' Third Mission and the Entrepreneurial University and the Challenges they Bring to Higher Education Institutions. *Journal of Enterprising Communities, 11*(3), 354-372.
249. Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *Metodički ogledi, 22*(2), 95-115.
250. Rybnicek, R., Gutschelhofer, A., Suk, K. i Plakolm, J. (2016). Changes in Higher Education: A comparison of Key Factors concerning Universities in Austria and Switzerland. *Review of Innovation and Competitiveness, 2*(3), 5-26.

251. Saad, G. (2014). The Evolutionary Instincts of Homo Consumericus. U: Preston, S.D. i sur. (ur.). *The Interdisciplinary Science of Consumption*. Cambridge: MIT Press, 59-76. Dostupno na: http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=584463c0-1af4-495c-9c33-207f80f4d672%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9aHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=2014-37421-003&db=psyh [27. veljače 2019.]
252. Salmi, J. (2001). Tertiary Education in the 21st Century: Challenges and Opportunities. *Higher Education Management, 13*(2), 105-125.
253. Salthmarsh, S. (2011). Economic Subjectivities in Higher Education: Self, Policy and Practice in the Knowledge Economy. *Cultural Studies Review, 17*(2), 115-139.
254. Scheler, M. (1996). *Ideja čovjeka i antropologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
255. Schelling, F. W. J. (1991). *O metodi akademskoga studija*. U: Despot, B. (ur.). *Kant, I., Schelling, W. F. J., Nietzsche, F. Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, 123- 242.
256. Schuller, T. (1995). *The Changing University?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
257. Scott, John C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education, 77*(1), 1-39.
258. Scott, P. (1995). *The Meanings Of Mass Higher Education*. United Kingdom: Open University Press. Dostupno na: https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=6bTpAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=sad+higher+education+pragmatic&ots=ehkCWHnIgx&sig=LMEuHO2qH0bABoUfue73NlzFRTY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [14. prosinca 2018.]
259. Secundo, G., Elena-Pérez, S., Martinaitis, Ž. i Leitner, K. (2017). An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities. *Technological Forecasting and Social Change, 123,* 229-239.
260. Senat Sveučilišta u Zagrebu (2016). *Statut Sveučilišta u Zagrebu*. Dostupno na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/statut_2016.pdf [30. kolovoza 2019.]
261. Senate of United States of America (1965). *Higher Education Act.* Dostupno na: https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg1219.pdf#page=1 [10. kolovoza 2019.]
262. Senković, Ž. (2007). Antropološki temelji odgoja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *53*(17), 62-69.

263. Shattock, M. (2009). *Entrepreneuralialism and Organiuzational Change in Higer Education*. U: Shattock, M. (ur). *Entrepreneuralialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Bershire: SRHE and Open University Press, 1-8.
264. Silay, N. (2013). A Survey of Values Education and its Connection with Character Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(3), 131-138.
265. Silov, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica: Persona.
266. Sindikat visokog obrazovanja i znanosti (2012). *Deklaracija o znanosti i visokom obrazovanju*. Dostupno na: http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2012/03/AS-Deklaracija2.pdf [2. rujna 2018.]
267. Slaughter, S. and Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University.* Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
268. Slaughter, S. i Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization, 8*(2), 154-161.
269. Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education.* Baltimore: The John Hopkins University Press.
270. Soares, V. i Amaral, M.S.C. A. (1999). The Entrepreneurial Univeristy: How to Survive and Prosper in an Era of Global Competition. *Higher Education in Europe, 24*(1), 11-21.
271. *Sociološki leksikon* (1982). Sloboda. Beograd: Savremena administracija.
272. Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung). 1791-1810. *Journal of the History of Ideas, 44*(1), 55-73.
273. Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 8*(4), 579-600.
274. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
275. Sperrer, M. Müller, C. i Soos, J. (2016). The Concept of the Entrepreneurial University Applied to Universities of Technology in Austria: Already Reality or a Vision of the Future?. *Technology Innovation Management Review, 6*(10), 37-44.
276. Staniškis, J. (2016). Sustainable University: Beyond the Third Mission. *Environmental Research, Engineering & Management, 72*(2), 8-20.
277. Stanković-Pejnović, V. (2014). Kritika masovne kulture Fridriha Ničea. *Svarog 8*, 213-227.

278. Steele Commager, H. (1963). The University and Freedom: „Lehrfreiheit“ and „Lehrnfreiheit“. *The Journal of Higher Education, 34*(7), 361-370.
279. *Strategija istraživanja, transfera tehnologije i inovacija Sveučilišta u Zagrebu* (2014). Dostupno na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Strateski_dokumenti/Izvjesca/Istrazivacka_strategija_verzija.pdf [14. rujna 2019.]
280. *Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014.-2020.* (2014). Dostupno na: https://uniri.hr/wp-content/uploads/2019/03/Strategija_UNIRI_2014_2020_HR.pdf [13. rujna 2019.]
281. *Strategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu 2014.-2025*. (2014). Dostupno na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Strateski_dokumenti/Izvjesca/Strategija_studija_i_studiranja.pdf [14. rujna 2019.]
282. *Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011.-2020*. (2011). Dostupno na: http://www.unios.hr/wp-content/uploads/2015/07/SJJS_Strategija_Sveucilista_HR.pdf [13. rujna 2019.]
283. Strugar, V. (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
284. Sutlić, V. (1967). Bit i suvremenost. Sarajevo: Veselin Masleša.
285. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 111-122.
286. Šimleša, P. (1978). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
287. Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research* 84 (3), 411 - 445.
288. Tapper, T. i Palfreyman, D. (2000). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. London: Woburn Press.
289. Teichler, U., Akira, A. i Cummings, William K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Teichler/publication/280831616_The_Changing_Academic_Profession_Major_Findings_of_a_Comparative_Survey/links/562e494208ae22b17035db00/The-Changing-Academic-Profession-Major-Findings-of-a-Comparative-Survey.pdf [5. studenog 2017.]
290. Thorsen, E. i Lie, A. (2009). *What is Neoliberalism?*. Dostupno na: http://folk.uio.no/daget/neoliberalism.pdf [10.8.2018.]

291. Tierney, W. G. (2011). Too Big to Fail: The Role of For-Profit Colleges and Universities in American Higher Education. *Change, 43*(6), 27-32.
292. Tomusk, P. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. New York: Springer.
293. Torenbeek, M., Jansen, E. i Suhre, C. (2013). Predicting Undergraduates' Academic Achievement: The Role of the Curriculum, Time Investment and Self-Regulated Learning. *Studies in Higher Education, 38*(9), 1393-1406.
294. Trani, E. i Holsworth, R. (2010). *The Indispensable University: Higher Education, Economic Development and the Knowledge Economy*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers.
295. Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, C.N. i Kraines, S.B. (2014). Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-Creation for Sustainability. *Science and Public Policy, 41*(2), 151-179.
296. Trow, M. (1972). The Expansion and Transformation of Higher Education. *International Review of Education, 18*(1), 61-84. 1.
297. *Tuning Educational Structures in Europe* (2005). Dostupno na: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/93/2/Tuning-Phase2-Final-Report_575932.pdf [1. lipnja 2019.]
298. Turnbull, G. H. (1923). Fichte on Education. *The Monist, 33*(3), 184-201.
299. UNESCO (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel.* Dostupno na: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30. ožujka 2019.]
300. UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm [7. siječnja 2019.]
301. United States Congress (1944). *Servicemen's Readjustment Act of 1944*. Dostupno na: https://catalog.archives.gov/id/299854 [29. kolovoza 2019.]
302. Van der Walt, J.L. (2017). Some Recent Responses to Neoliberalism and its Views on Education. *Theological Studies 73*(3), 1-8.
303. Venugopal, R. (2015). Neoliberalism as Concept. *Economy and Society, 44*(2), 165-187.
304. Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*.

305. Vijeće Europske unije (2018). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.* Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [29. kolovoza 2019.]
306. Vlada Republike Hrvatske (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće.* Dostupno na: https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//19.%20-%2010.2.a.pdf [26. kolovoza 2019.]
307. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija*: *Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
308. Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. (ur). *Osnove suvremene pedagogije.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 128-148.
309. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi".
310. Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. *Odgojne znanosti, 12*(1), 97-117.
311. Vuk-Pavlović (1997). Uzgoj, odgoj i obrazovanje. U: Čehok, I. (ur.). *Filozofija odgoja – Izbor tekstova hrvatskih pisaca*. Zagreb: Školska knjiga, 117-133.
312. Vuk-Pavlović; P. (1932). *Ličnost i odgoj.* Zagreb: Tipografija.
313. Wagner, L. (2005). A Thirty-Year Perspective: From the Sixties to the Nineties. U: Schuller, T. (ur). *The Changing University?*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 26-35.
314. Walford, G. (1991). Changing Relationship Between Government and Higher Education in Britain. U: Neave, G. i Van Vught, F. A. (ur.) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press, 165-183.
315. Wolter, A. (2004). From State Control to Competition: German Higher Education Transformed. *The Canadian Journal of Higher Education, 34*(3), 73-104.
316. World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.
317. Wulf, C. (2003). Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, Bildung and Mimesis. *Educational Philosophy and Theory, 35*(2), 241-249.
318. *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2017). Zagreb: Narodne novine d.d.

319. Zehnpfennig, B. (2010). Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess, *Synthesis Philosophica, 49*(1), 121-130.
320. *Znanstvena strategija Sveučilišta u Splitu 2017.-2021*. (2015). Dostupno na: https://www.unist.hr/DesktopModules/Bring2mind/DMX/API/Entries/Download?language=hr-HR&EntryId=84&Command=Core_Download&PortalId=0&TabId=1846 [15. rujna 2019.]
321. Žlebnik, L. (1955). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
322. Žunec, O. (2010). Sveučilište i cjelina događanja. U: Barbarić, D. (ur.). *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica Hrvatska, 67-84.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik[13]

Misija i zadaće suvremenog sveučilišta

Upitnik za studente 1. godine diplomskih studija

Poštovani/a,

pred Vama se nalazi upitnik kojemu je svrha ispitati stavove studenata o misiji i zadaćama suvremenog sveučilišta. Vaši odgovori koristit će se isključivo za potrebe izrade doktorske disertacije pod naslovom "Suvremeno sveučilište između humanističkih ideala i tržišnih interesa", na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Upitnik je **anoniman**, a Vaši su odgovori povjerljive naravi i bit će korišteni samo u istraživačke svrhe. U bilo kojem trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika, no molimo Vas da to ne činite kako biste nam osigurali potreban broj podataka za obradu.

Zahvaljujemo Vam na odvojenom vremenu i pomoći.

Klikom na ikonu "Sljedeće" potvrđujete:

1) da razumijete svrhu provođenja upitnika
2) da pristajete da se Vaši odgovori prikupljaju i obrađuju isključivo u svrhu izrade doktorske disertacije*

**Sukladno članku 6., članku 7. i članku 9. Zakona o zaštiti osobnih podataka („Narodne novine“ broj 103/03, 118/06, 41/08, 130/11 i 106/12) i Uredbe (EU) 2016/679 Europskog Parlamenta i Vijeća (GDPR).*

Postoji 12 pitanja u ovom upitniku.

[13] Priloženi upitnik je tekstualna verzija upitnika. Istraživanje se provodilo *on-line* putem Limesurvey sustava te je izgledom drugačiji od priloženog.

1. Kojeg ste spola? M Ž

2. Student/studentica ste (molimo nadopuniti)… *Izaberite jedan od ponuđenih odgovora*

3. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama o doprinosu Vašeg studija Vašem osobnom i profesionalnom razvoju (*u svakom redu označite jedan odgovor - Nimalo se ne slažem; Uglavnom se ne slažem; Ne znam / Ne mogu procijeniti; Uglavnom se slažem; U potpunosti se slažem*):

3.1. Studij mi je dao dobre temelje za rad u struci.
3.2. Studij je pridonio izgradnji moje osobnosti.
3.3. Studij mi je dao dobre temelje za cjeloživotno profesionalno usavršavanje.
3.4. Studij me pripremio za neovisno i kritičko mišljenje.
3.5. Studij me pripremio za znanstveno mišljenje.
3.6. Studij me pripremio za aktivno sudjelovanje u zajednici za dobrobit drugih.
3.7. Studij me učinio otvorenim/om prema različitim kulturama i svjetonazorima.
3.8. Studij me razvio u slobodomislećeg intelektualca/ku.

4. U pogledu osposobljavanja za provedbu istraživanja, u kojoj mjeri smatrate da Vam je studij pomogao u sljedećem (*u svakom redu označite jedan odgovor - Nimalo se ne slažem; Uglavnom se ne slažem; Ne znam / Ne mogu procijeniti; Uglavnom se slažem; U potpunosti se slažem*):

4.1. Logičkom procjenjivanju tvrdnji i dokaza.
4.2. Izvođenju logičkih zaključaka iz dostupnih informacija.
4.3. Formiranju osobnih stavova na temelju znanstvenih dokaza.
4.4. Otvorenosti prema novim znanstvenim spoznajama.
4.5. Poznavanju znanstvenih koncepata i teorija relevantnih za predmet istraživanja.
4.6. Kritičkom vrednovanju informacija i podataka iz znanstveno-stručne literature.
4.7. Formuliranju teme ili problema istraživanja.
4.8. Formuliranju istraživačkih hipoteza i/ili pitanja.
4.9. Određivanju istraživačkih metoda primjerenih temi ili problemu istraživanja.
4.10. Izradi odgovarajućih istraživačkih instrumenata (upitnik i sl.).
4.11. Obradi kvalitativnih istraživačkih podataka.
4.12. Obradi kvantitativnih istraživačkih podataka.
4.13. Kritičkom vrednovanju rezultata istraživanja.
4.14. Izvještavanju o rezultatima istraživanja u skladu s odabranom metodologijom (kvalitativna, kvantitativna).

5. U pogledu razvoja Vaših društvenih kompetencija i kompetencija za osobni razvoj, u kojoj mjeri smatrate da Vam je studij pomogao u sljedećem (*u svakom redu označite jedan odgovor- Nimalo Malo Osrednje Mnogo Vrlo mnogo*):

5.1. Prepoznavanju potreba i osjećaja drugih.
5.2. Snošljivosti na drugačije poglede ili uvjerenja.
5.3. Nenasilnom rješavanju sukoba.
5.4. Preuzimanju osobne odgovornosti za rezultate timskog rada.
5.5. Razvoju svijesti o profesionalnoj odgovornosti za dobrobit društva u cjelini.

5.6. Prepoznavanju svojih emocionalnih stanja.
5.7. Odbacivanju neprihvatljivih obrazaca ponašanja.
5.8. Samostalnosti u donošenju odluka.
5.9. Postavljanju ostvarivih osobnih ciljeva.
5.10. Ustrajnosti u ostvarivanju postavljenih ciljeva.
5.11. Uspješnom nošenju sa životnim izazovima.
5.12. Motiviranosti za promjenu i osobni razvoj.
5.13. Učinkovitom organiziranju svojeg vremena.
5.14. Uspješnom suočavanju sa stresom.
5.15. Osjećaju da se razvijate u emancipiranu (neovisnu) osobu.
5.16. Porastu zadovoljstva svojim životom.

6. Tijekom studiranja, koliko često ste činili sljedeće (*u svakom redu označite jedan odgovor - Nikada Rijetko Ponekad Često Vrlo često*):

6.1. Postavljali pitanja ili nadopunjavali profesora na predavanju.
6.2. Od profesora tražili povratne informacije o svojem semin. radu i/ili ocjeni na ispitu.
6.3. Samostalno istraživali neku temu potaknuti predavanjem.
6.4. Objavili znanstveni ili stručni rad samostalno ili s drugima.
6.5. Nastavili raspravljati sa studijskim kolegama o nekoj temi s predavanja.
6.6. Raspravljali o nekoj temi s kolegama sa srodnih studijskih programa u zemlji i/ili inozemstvu.
6.7. Samoinicijativno tražili dodatnu studijsku literaturu preko elektroničkih baza.
6.8. Profesorima predložili obradu novih tema.
6.9. Profesorima predložili temu svog seminarskog rada i način njezine obrade.
6.10. U raspravama se argumentirano suprotstavili mišljenju većine.

7. Koliko često ste od upisa na studij uključivali u javne rasprave o pitanjima struke koja su važna za dobrobit društva u cjelini?

a) Nikada
b) 1 - 2 puta godišnje
c) 3 - 4 puta godišnje
d) 5 - 6 puta godišnje
e) Više od 6 puta godišnje

8. Koliko često ste od upisa na studij volontirali u svojoj lokalnoj zajednici?

a) Nikada
b) 1 - 2 puta godišnje
c) 3 - 4 puta godišnje
d) 5 - 6 puta godišnje
e) Više od 6 puta godišnje

9. Mislite li da bi Vaš studij sve studente trebao pripremati za rad na dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini?

a) Ne
b) Da
c) Ne znam / Nisam o tome razmišljao/la

10. Prema osobnom mišljenju rangirajte navedene zadaće suvremenog sveučilišta od 1 (najmanje važno) do 5 (najvažnije):

- Unapređenje znanosti
- Jačanje nacionalne ekonomije
- Osiguranje dobrobiti obitelji
- Priprema pojedinca za tržište rada
- Razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca
- Osiguranje dobrobiti društva u cjelini

11. U kojoj mjeri se slažete da visoko obrazovanje treba prvenstveno služiti (*u svakom redu označite jedan odgovor - Nimalo se ne slažem; Uglavnom se ne slažem; Ne znam / Ne mogu procijeniti; Uglavnom se slažem; U potpunosti se slažem*):

11.1. Interesima tržišta rada.
11.2. Interesima društva u cjelini.
11.3. Razvoju slobodnog i neovisnog pojedinca.
11.4. Razvoju ljudskih resursa lokalne zajednice.
11.5. Interesima države.
11.6. Osiguranju globalnog mira.
11.7. Interesima kapitala.
11.8. Interesima obitelji.
11.9. Interesima integrirane Europe.
11.10. Ukidanju nejednakosti među ljudima.
11.11. Osiguranju održivog razvoja.

12. U kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama (*u svakom redu označite jedan odgovor- Nimalo se ne slažem; Uglavnom se ne slažem; Ne znam / Ne mogu procijeniti; Uglavnom se slažem; U potpunosti se slažem*):

12.1. Sveučilište treba biti glavni nositelj društvenih promjena.
12.2. Primarna zadaća sveučilišta je osigurati razvoj osobnosti pojedinca.
12.3. Društvenim promjenama trebaju upravljati isključivo zakoni tržišta.
12.4. Primarna zadaća sveučilišta je osigurati dobrobit lokalne zajednice i društva u cjelini.
12.5. Sveučilište treba osloboditi političkih pritisaka i kontrole.
12.6. Primarna zadaća sveučilišta je osigurati profesionalni razvoj pojedinca.
12.7. Studijske programe treba usmjeriti na stjecanje općih znanja i vještina.
12.8. Sveučilište treba prvenstveno poticati nacionalni ekonomski rast i razvoj.
12.9. Sveučilište treba privatizirati.
12.10. Primarna zadaća sveučilišta je očuvati nacionalu kulturu i tradiciju.
12.11. Studijski programi trebaju pojedincu osigurati stjecanje specijaliziranih znanja i vještina koja su tržišno konkurentna.

Najljepše Vam se zahvaljujemo što ste odvojili vrijeme za ispunjavanje ovog upitnika.

--- Vaši odgovori se neće koristiti niti u jednu drugu svrhu osim u svrhu izrade doktorske disertacije ---

POPIS TABLICA, SLIKA I GRAFIKONA

TABLICE

Tablica 1.	Razine generičkih kompetencija prema *Tuning* projektu	40
Tablica 2.	Model 28 kompetencija za 21. vijek prema Suzić (2014)	41
Tablica 3.	Aktualna i poželjna paradigma sveučilišta prema Escrigas (u Ćulum i Ledić, 2011)	45
Tablica 4.	Popis obuhvaćenih fakulteta u upitniku i broj studenata (N, %)	88
Tablica 5.	Operacionalizacija varijabli	90
Tablica 6.	Kaiser-Meyer-Olkinove mjere normalizacije instrumenata (KMO)	96
Tablica 7.	Područje studija i broj ispitanika	99
Tablica 8.	Faktorska struktura doprinosa studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta	103
Tablica 9.	Razlike u doprinosu studija razvoju osobnog i profesionalnog identiteta prema području studija	104
Tablica 10.	Faktorska struktura doprinosa studija osposobljenosti za istraživanje	109
Tablica 11.	Razlike u doprinosu studija osposobljenosti za istraživanje prema području studija	110
Tablica 12.	Faktorska struktura doprinosa studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj	115
Tablica 13.	Razlike u doprinosu studija stjecanju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj prema području studija	116
Tablica 14.	Faktorska struktura doprinosa studija pripremljenosti za aktivno učenje	120
Tablica 15.	Razlike u doprinosu studija pripremljenosti za aktivno učenje prema području studija	121
Tablica 16.	Faktorska struktura odgovora na pitanje o interesu koje visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti	129
Tablica 17.	Faktorska struktura stavova o poželjnom pravcu razvoja sveučilišta ..	130
Tablica 18.	Razlike u pogledu na interes koji visoko obrazovanje prvenstveno treba zadovoljiti prema području studija	131
Tablica 19.	Razlike u poželjnom pravcu razvoja sveučilišta prema području studija	132
Tablica 20.	Razlike u faktorskoj strukturi prema području studija	134

SLIKE

Slika 1.	Izazovi suvremenog doba i odgovori obrazovanja	2
Slika 2.	Proces mijenjanja čovjeka od statusa quo-a do statusa idealis-a	9
Slika 3.	Dijalektička transformacija pojedinca prema Pedagoškoj enciklopediji (1989)	16
Slika 4.	Sistematizacija značenja pojma Bildung prema Jürgen-Eckardt Pleinesu (u Phillips, 2014)	32
Slika 5.	Dimenzije relacionalnosti prema Bai, Cohen i Scott (2013)	33
Slika 6.	Ključne dimenzije humanističke ideje sveučilišta	37
Slika 7.	Model trostruke spirale prema Etzkowitzu (2003)	48
Slika 8.	Model poduzetničkog sveučilišta prema Oberman-Peterka i sur. (2008)	49
Slika 9.	Temeljna načela visokog obrazovanja iz Magne Charte Universitatum	63

GRAFIKONI

Grafikon 1.	Stavovi ispitanika o doprinosu studija osobnom i profesionalnom razvoju)	101
Grafikon 2.	Stavovi ispitanika o doprinosu studija osposobljenosti za istraživanje	106
Grafikon 3.	Stavovi ispitanika o doprinosu studija razvoju društvene kompetencije i kompetencije za osobni razvoj	112
Grafikon 4.	Stavovi ispitanika o doprinosu studija aktivnom učenju	118
Grafikon 5.	Stavovi ispitanika o važnosti pojedinih zadaća suvremenog sveučilišta	123
Grafikon 6.	Stavovi ispitanika o središnjoj usmjerenosti visokog obrazovanja	124
Grafikon 7.	Stavovi ispitanika o središnjoj usmjerenosti sveučilišta danas	125

ŽIVOTOPIS

Ružica Jurčević rođena je 1986. u Sisku. Opću gimnaziju završila je u Petrinji, a diplomski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2011. godine. Upisuje poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta 2012. godine, smjer *Kurikulum suvremenog odgoja i škole*. Od 2012. godine radila je kao pedagoginja u Osnovnoj školi Dragutina Tadijanovića Petrinja, Osnovnoj škole Sela te Srednjoj školi Glina. Od 2016. godine zaposlena je u Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih kao voditeljica Odsjeka za međunarodnu suradnju. Tijekom rada u Agenciji bila je projektni voditelj projekata financiranih iz Europskog socijalnog fonda i Erasmus+ programa potpore („Promocija cjeloživotnog učenja“; „Modernizacija stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta; „EQAVET NRP“). U okviru rada u Agenciji sudjelovala je u Nadzornom odboru Zaklade za obrazovanje i osposobljavanje (eng. *Education and Training Foundation*) kao predstavnica Republike Hrvatske. Od 2019. godine zaposlena je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na Odsjeku za pedagogiju, kao asistentica prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš, gdje sudjeluje u izvođenju nastave iz kolegija “Međunarodno obrazovanje”, “Europsko obrazovanje”, “Politike obrazovanja” i „Andragogija“. Sudjelovala je u brojim lokalnim, nacionalnim i međunarodnim aktivnostima i inicijativama, poput Ljetne akademije Europske unije, Programa „Leadership Development Program: South East Europe and EU”, UN Akademije, Škole socijalnog rada Inter University Centre Dubrovnik (IUC) i dr. Bila je članica nekoliko stručnih radnih skupina vezanih uz cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje nastavnika. Potpredsjednica je Hrvatskog društva za Ujedinjene narode i aktivni član Hrvatskog pedagogijskog društva.

POPIS RADOVA

1. Jurčević, R. (2011). The Effects of Globalisation on Social Work and Youth Justice. *Dialogue in Praxis, 13* (21), 35-43.
2. Jurčević, R. (2011). Obrazovanje za aktivno građanstvo. U: Branica, V. (ur.). *Zbornik sažetaka V. Simpozija socijalnog rada*. Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih radnika.
3. Jurčević, R. (2011). *Active Citizenship Education*. U Sočo, A. (ur.). *Youth policy backpack - Mladi: Priprema, Pozor, Sudjelujte!.* Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
4. Jurčević, R. (2012). *Globalizacija i studij pedagogije - studentska perspektiva*. U: Posavec, K. i Sablić, M. (ur.). *Pedagogija i kultura: zbornik radova. Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju (Svezak 3).* Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
5. Jurčević, R. (2012). Daniel Heller, Curriculum on the Edge of Survival: How Schools Fail to Prepare Students for Membership in a Democracy (prikaz knjige). *Pedagogijska istraživanja, 9* (1-2), 244-246.
6. Jurčević, R. (2014). Demokracija - izazov suvremenoj školi. U: Prskalo, I., Jurčević Lozančić, A. i Braičić, Z. (ur.). *14. Dani Mate Demarina: Suvremeni izazovi i teorije i prakse odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
7. Jurčević, R. (2013). The Traditional and New Role of University Struggling to Co-Exist: The Case of Bologna Process. U: *Proceedings from International conference „Bridging the Gap: Innovative Solutions to Global Educational Challenges*".
8. Jurčević, R. (2014). Aldridge, Jill M. i Bell, Lisa M., Student Voice, Teacher Action Research and Classroom Improvement (prikaz knjige). *Pedagogijska istraživanja, 11* (1), 169- 173.
9. Jurčević, R. (2015). Lal, V. i Nandy, A., Budućnost znanja i kulture - Rečnik za 21. vek (prikaz knjige). *Sociologija i prostor, 53* (201), 77-80.
10. Jurčević, R., Bobaš, Ž. i Mašić, I. (2017). Pravo učenika na sudjelovanje u nastavi. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.). *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse.* Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu; OMEP Hrvatska.