

Filozofija i suvremene obrazovne reforme

Kolar, Ivan

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:745779>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Ivan Kolar

FILOZOFIJA I SUVREMENE OBRAZOVNE REFORME

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Raul Raunić

Zagreb, rujan 2021.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Kratka povijest i razvoj ideje obrazovanja	3
1.1. Uvod u poglavlje	3
1.2. Razvoj ideje obrazovanja	3
1.3. Suvremena ideja obrazovanja.....	5
2. Suvremene obrazovne reforme	9
2.1 Uvod u poglavlje	9
2.2. Šušvarova reforma obrazovnja i cjelovita kurikularna reforma	10
2.3 Način i evaluacija rada.....	11
2.4 Cjeloživotno učenje iliti škola za život.....	13
2.5 Postoji li mogućnost dobre obrazovne reforme?	15
3. Nastavnici – menadžeri i moderatori	19
4. Filozofija u nastavi.....	21
Zaključak	22
Popis literature	23

Filozofija i suvremene obrazovne reforme

Sažetak

O krizi obrazovanja na Zapadu svjedoče mnogobrojne reforme koje, međutim, postižu upitan učinak na kvalitetu samog obrazovanja. Iako su se neka specifična znanja i vještine postali dio obaveznog školovanja, temeljna očekivanja i svrha obrazovanja nisu se bitno promijenili od druge polovice 20. stoljeća do danas. Obrazovna kriza realno je egzistirajuća te zaokuplja pažnju vladajućih na cijelom svijetu. Ulog u tržišno strukturirano obrazovanje pokazao se najsigurnijim ulogom u budućnost zemljama orijentiranim profitu i gospodarskom rastu. Kulturna, socijalna i politička cijena takvog zaokreta, međutim, nije mala. Postepenim ili cjelovitim reformama škola prelazi u službu lokalnom i globalnom tržištu nauštrb humanističke svrhe obrazovanja. Cilj ovog rada je kritički analizirati obrazovne reforme, školu kao instituciju i ulogu filozofije u nastavi.

Ključne riječi: obrazovanje, obrazovne reforme, humanistika, filozofija

Philosophy and contemporary educational reforms

Abstract

Many educational reforms bare witness to a crisis occurring in education on the West, yet their effect on the quality of education is questionable. Although some specific skills and knowledge has been implemented as a primary part of education, basic expectations and goals of education didn't change since the second half of the 20th century. Nevertheless, educational crisis is realistically existing and grabs the attention of world leaders. Investing in education proved to be the safest bet in the future for countries oriented on profit and economic growth. Through gradual or complete reforms, school becomes a servant to the local and global market at the expense of the humanistic aspect of education. The goal of this paper is to analyse educational reforms, school as an institution and the role of philosophy in the curriculum.

Key words: education, educational reforms, humanism, philosophy

Uvod

Koncept obrazovanja uključuje mnogostruke zadaće, izazove i pretpostavke. Putem obrazovanja socijaliziramo mlade i pridošle članove društva te ih uključujemo u simboličku i materijalnu reprodukciju društva. Od obrazovanja očekujemo razvoj pojedinčeva duha te njegovih umnih sposobnosti. Zahtijevamo i svojevrsni moralni razvoj, kritičnost te prošireno kulturno shvaćanje i suosjećajnost koje se postiže u školskom sustavu gdje se sudaraju različite vrijednosti i stavovi. Obrazovanje treba pružiti i utržive (uporabljive) radne sposobnosti i vještine koje omogućuju kasniju emancipaciju u ekonomsko-društvenom pogledu. Koncept obrazovanja širok je i zahtjevan, a uspješan je utoliko ukoliko se održava ravnoteža među poviše navedenim zahtjevima i ulogama. Možda češće i snažnije nego ikada u povijesti, ta ravnoteža podvrgnuta je žustroj političkoj analizi. Već duži niz godina postepeno se istiskuju humanističke značajke obrazovanja, mnogostrukost se reducira, kao glavni fokus obrazovanja postavlja se njegova privredna uloga.

Potreba za omasovljavanjem i institucionaliziranjem obrazovanja pojačano se javlja nakon Industrijske revolucije. Tržište rada postaje kompleksnije, a zahtjevi prema radnicima sve veći. U određenom pogledu, najvarijabilniji od svih kapitala, onaj ljudski, kočio je razvoj industrije. Obrazovanju se potom postavlja zahtjev osposobljavanja, stvaranja novih znanja i sposobnosti potrebnih na tržištu rada, a pojedincu obrazovanje postaje nužnost u ostvarivanju kvalitetnijeg života. Nagli razvoj tehnologije i industrije s jedne te posljedično stvoreni socijalni problemi s druge strane, postepeno su ispisivali sudbinu institucionalnog obrazovanja kao onog koje uvijek kaska za potrebama modernog čovjeka.

Moderni projekt masovnog obrazovanja, posebice nakon Drugog svjetskog rata postaje najsigurniji ulog u sutrašnjicu. Iako ni najvećim naporima budućnost ne možemo predvidjeti, nužno vrijedi da se svijet mijenja, danas brže nego ikad prije u povijesti čovječanstva. Obrazovanje je konačno shvaćeno i prihvaćeno kao formativna i kultivirajuća moć usmjerena na pojedinca, a samim time i na kolektivitet. Najsigurniji je to ulog iz više razloga, ali navest ću dva, po meni očita razloga: 1. čak i najmanje reforme i izmjene u obrazovnom sustavu imaju radikalni odjek na buduće građane, ako već ne na opću obrazovanost, onda na kolektivnu svijest (primjerice naziv Banija-Banovina – u jeku nedavnih medijskih rasprava o ispravnosti naziva, ispostavlja se da generacije rođene 90-ih godina i kasnije u školi nisu čule za naziv Banija jer se u udžbenicima i na nastavi zahtijevao pohrvaćeni pojam) te 2. to što nismo vidoviti

ne znači da ne možemo s određenom sigurnošću racionalno procijeniti rezultate pedagoških napora, inovacija i tendencija. Upravo su zato obrazovne politike postale uporištem žustrih rasprava, političkih i ideoloških lamentacija u koje su svi uvučeni, a mnogi nerijetko i pozvani.

Iz jednog postindustrijskog stajališta, s pravom postavljamo iznova ista pitanja: koji je cilj obrazovanja i koja je uloga škole u društvu. U demokratskom i pluralističkom, ali prije svega i tržišno-zgrtalački gonjenom društvu, ideja škole i školovanja upada u krizu.

U jeku dugogodišnjih pokušaja globalnih obrazovnih reformi, cilj ovog rada je analizirati ideju reforme obrazovanja kao takve, interesa koji ju potiču te posljedica njene implementacije. U analizi posvetit ću se razvoju obrazovanja i ulozi učitelja u školskom sustavu te u konačnici iznova propitati važnost filozofije u odgojnom procesu.

1. Kratka povijest i razvoj ideje obrazovanja

1.1. Uvod u poglavlje

Enciklopedijski rečeno, obrazovanje je organizirani odgojni proces stjecanja znanja i razvijanja sposobnosti. Međutim, u svim enciklopedijskim prikazima izostaje ukorijenjena kompleksnost samog čina učenja i spoznavanja. Temeljni problemi koji omeđuju učenje i podučavanje zasigurno su sadržaj poučavanja s jedne, odnosno načini poučavanja s druge strane. Između njih naći će se cijeli niz pitanja pedagoške, psihološke, epistemološke i filozofske naravi. Već se stoljećima iznova redefinišu te dvije krajnosti pa tako i ova moderna kriza obrazovanja, koja se pojavljuje zadnjih desetljeća na Zapadu nije prema svojoj naravi originalna. Definirati što i kako treba učiti zadaća je odgojno obrazovnih znanosti, prije svega, pedagogije, psihologije učenja, didaktike i predmetnih metodika, dok je implementacija te definicije u organizirani školski sustav države (poznata kao obrazovna reforma) zadaća politike.

1.2. Razvoj ideje obrazovanja

Kao što je već rečeno, obrazovanje je organizirani odgojni proces, a povijesno gledano, smatramo ga suvremenim pojmom kojeg vežemo uz oca pedagogije Jana Komenskog i njegovo utjecajno djelo *Velika didaktika* iz 1632. Komenski uvodi prve značajne organizacijske elemente u svoju viziju odgoja te svojim idejama ocrtava obrazovanje kakvo poznajemo danas. Do ideje obrazovanja čovječanstvo je došlo filozofskim promišljanjem o odgoju kao njenom nadređenom pojmu. Prateći put pedagoške misli u filozofiji vidimo koliko je Platon bio pod utjecajem već tada poznatog spartanskog i atenskog odgoja (Zaninović 1988). Platonu je odgoj prvi i presudni korak u stvaranju Države, samim time i ostvarenju pravednosti. Dijeleći društvo na tri staleža, dijete će, ovisno o prikazanim vještinama i tendencijama pripasti jednom od njih te će imati prilagođeni odgojni program (Platon 1997). Platon prepoznaje formativnu snagu obrazovanja u stvaranju pravednog društva, kao i političku moć dobrog odgoja, a istovremeno i Aristotel se slaže sa svojim učiteljem kako odgoj mora osigurati država (Zaninović 1988).

I kasnije je odgoj bio ključni element sustava velikih filozofa, a nemjerljiv doprinos modernom obrazovanju učinio je prirodni odgoj J. J. Rousseaua. Iz njegova odgoja prilagođenog djetetovu uzrastu valja izdvojiti važnost igre u učenju, kao i učenje na temelju iskustva i posljedica (Rousseau 1979), koje danas smatramo neophodnima u procesu učenja.

Cilj odgojnog procesa je, dakako, od djeteta učiniti čovjeka, sa čime se slaže i Immanuel Kant, ali na svojstven način govoreći: „Čovek samo vaspitanjem može postati čovekom. On nije ništa drugo do ono što od njega načini vaspitanje“. (Kant 1991: 11) Kant je prepoznao kako je čovjeku potreban i odgoj i obrazovanje, dočim ovo potonje uključuje disciplinu i nastavu. Cilj dobrog odgoja koji uključuje obrazovanje je četverostruk, ono čovjeka mora učiniti discipliniranim, kultiviranim, civiliziranim i moralnim. Kant radi distinkciju između privatnog i javnog odgoja, zaključujući kako bi bilo manje potreba za školama kada bi dobro odgojeni roditelji imali više vremena i volje odgajati svoju djecu (Kant, 1991).

Razvojem modernog života posljedično dolazi i do parcijalizacije znanosti. Pedagogija i srodne odgojno-obrazovne znanosti se osamostaljuju. Istodobno se umnožavaju socijalne uloge, uvećavaju su očekivanja nad pojedincem kao i njegove odgovornosti i dužnosti. Iz sadašnjeg stajališta rekonstruirajući, najveći faktor zasigurno predstavlja ekonomski i industrijski razvoj. Nagli rast tehnologije te socijalna i ekonomska nesigurnost dovode do velikog opterećenja, ali i otvaraju put ka novoj građanskoj svijesti i redefiniciji ideje dobrog života. Odgovori na pitanja što i kako se treba učiti postaju široki i manje specifični kako bi obuhvatili ukupnost potreba pluralistički izgrađene globalne zajednice čovjeka. Najteže je udovoljiti Kantovom zahtjevu: „Jedan je princip vaspitne veštine koji bi pred očima trebalo da imaju naročito oni ljudi koji prave planove za vaspitanje: decu treba vaspitavati ne za sadašnje nego za buduće što je moguće bolje stanje; to jest za *ideju čovečanstva* i primereno čitavom njegovom opredeljenju.“ (Kant, 1991: 15). Istu tezu, Edgar Morin uvodi u 21. stoljeće. On smatra kako moderno obrazovanje „rasčetveruje“ čovjeka na partikularnosti, umjesto da se putem odgoja uči o univerzalnosti ljudskog stanja. Čovjeka poopćeno naziva „homo complexus“, a pod tim pojmom opisuje ljudsku slojevitost i mnogostrukost. Za Morina partikularnosti čine općosti, dok općost postoji radi partikularnog. Ta, već i prije Morina uspostavljena veza između pojedinačnog i općeg, nužna je za realizaciju obrazovnog procesa jer samo tako možemo i pojmiti „ideju čovječanstva“ o kojoj Kant govori.

Spuštajući se na praktičnu razinu, ipak se pitamo kako je moguće planirati školski program (imajući na umu teoriju odgoja) za društvo u kojem tehnološka postignuća eksponencijalno rastu, dok se društveni i socijalni problemi produbljuju, a neki postaju i povijesno nikad veći. Kako načiniti primjereni školski kurikulum za društvo u kojem u informacijskom dobu mnogi nisu sposobni napraviti distinkciju između istinite i neistinite informacije, dok istovremeno koncept kritičkog mišljenja postaje floskulom svakog društvenog programa i projekta? Za društvo u kojemu mnogi, unatoč mnogim blagodatima takvog doba,

olako postaju žrtvama političke demagogije i lažnih idola? Za društvo toliko duboko uronjeno u zgrtalački način života, koje svim silama pokušava pobjeći od posljedica svojih radnji? Ma koliko uloga obrazovanja bila važna, ona ipak nije sveobuhvatna i sposobna da sama mijenja temeljno ustrojstvo društva. Iz tog se razloga Kant i ograđuje s dodatkom „što je moguće bolje stanje“ jer garantirati bolje sutra ne mogu ni pedagog ni učitelj. Nije nikako pošteno kriviti institucionalno obrazovanje za probleme sadašnjice, ali upravo je to indikator koliko u obrazovanje trebamo ulagati kako bi otklonili posljedice neodgovornog življenja. S druge strane, ako plan odgoja gradimo na greškama sadašnjice kako bi osigurali bolje sutrašnje stanje, onda tek ispravljamo manjkavosti prijašnjeg programa koji nije osigurao bolje sadašnje stanje i opet nam prijete nespremnost za buduće izazove. Jedna od temeljnih zadaća obrazovanja, Morinovima rječnikom, jest odgovoriti na pitanje „Tko smo“ koje je neodvojivo od pitanja „Gdje smo“, „Odakle dolazimo“ i „Kuda idemo“. Od obrazovanja, dakle, moramo zahtijevati da se suoči s prošlošću, obogati sadašnjost i pripremi za budućnost.

1.3. Suvremena ideja obrazovanja

Pedagogija se strelovito razgranala i proširila u drugoj polovici 20. stoljeća, a ulazak u punokrvno informacijsko doba pedagogiji je omogućilo plodan teren za razvoj koji je nerijetko dočekala nesprema. Od tada do danas, mnoge sfere društva pogotovo one zavisne od tržišta okreću svoja djelovanja prema mladima – novim, ali i budućim potrošačima. Pedagogija, barem u onom svojem pozitivnom zamahu pokušava doskočiti novim izazovima. Zato, primjerice, danas shvaćamo da Internet nije puka zabava te da školovanje ima odgovornost i mora osvijestiti djecu kako se odgovorno ponašati u *cyber* svijetu.

Humanističke i društvene znanosti nerijetko su se oslanjale na pojedinačna postignuća u izgradnji svojih sustava. Iz perspektive kritičke pedagogije, u suvremenu definiciju obrazovanja uključena su znanja srodnih područja, odnosno sveukupnost saznanja postignutih društvenim, ali i humanističkim istraživanjima. Zato kritička pedagogija postavlja osviještene i emancipirajuće zahtjeve prema modernom svijetu kroz prizmu obrazovanja. Kritička pedagogija „napada“ tržišno strukturiranu društvenost, otuđenost i apatičnost modernog čovjeka te nudi pristup obrazovanju koji oplemenjuje čovjeka na višim instancama od pukog opremanja za tržište rada. Primjerice, Herbert Gudjons, pedagog Sveučilišta u Hamburgu, u svojoj knjizi *Pedagogija – temeljna znanja* iz 1993. godine obrazovanje definira kao: „osposobljavanje za razborito samoodređenje; razvoj subjekta u mediju objektivacija

dosadašnje ljudske kulture. To znači: obrazovanje treba tumačiti kroz odnos prema jastvu i prema svijetu, koji nije samo receptivan, već je to i mijenjajuće; produktivno sudjelovanje u kulturi; postizanje individualnosti i društvenosti; općevažee, tj. za sve ljude jednako važee obrazovanje; mnogostranost – moralna, kognitivna, estetička i praktička dimenzija.“ (Gudjons 1994:) U ovoj višestrukoj definiciji vidljiva je širina i neizravnost, odnosno dublja konceptualnost. Iako se pojedine točke mogu drugačije interpretirati, ovisno o čitatelju, očito je da je kritička pedagogija kao znanost spremna i prilagodljiva novim izazovima.

Teorijski gledano, školski program s adekvatnom provedbom koji udovoljava kriterijima poviše navedene teorije zacijelo rješava problem koji Freire naziva „bankarskim“ konceptom obrazovanja. Freire kritizira obrazovanje kao sustav suprotnosti u kojem uz dozu lažne humanistike djeca odrastaju u automate. Radi se o obrazovanju koje postupa prema vertikalnom obrascu učitelja kao isključivog subjekta odgojnog procesa (vlasnika i odašiljatelja informacije) te djece kao apsolutnih objekata (primatelja informacije). U takvom konceptu, dijete nikada ne postaje čovjekom, ne postiže više stanje svijesti, već rano postaje indoktrinirano u surovo društvo koje nije sposobno mijenjati (Freire, 2002).

Suvremeno obrazovanje u novom mileniju otvoreno se stavlja u službu tehnologiji. Da bi se napravilo mjesta u kurikulumu, sadržajno i financijski podjednako pate društvene i humanističke znanosti. Taj se obrazovni fenomen ne može geografski ograničiti, odnosno posljedično se implementira po cijelom svijetu. Na Zapadu se prvenstveno javlja u SAD-u, što i ne čudi. Suvremena istraživanja pokazuju da Amerika naspram Kine i Europske unije, danas izdaje najmanje prvostupničkih ili bakalaureatskih (*undergraduate*) diploma tehničkih i znanstvenih struka (Gonzalez i Kuenzi 2012: 14)¹. Pod argumentom da je nekadašnja američka moć i kompetitivnost (prije svega nagli razvoj) u svijetu bila uvjetovana jakom radnom snagom iz tih područja, osmišljava se novi pristup obrazovanju imena STEM obrazovanje (*education*). STEM predstavlja engleske pojmove *science, technology, engineering and mathematics* i objedinjuje četiri različita, ali srodna područja znanosti. STEM obrazovanje predstavlja se kao usustavljena inicijativa podizanja kvalitete obrazovanja i osposobljavanja znanstveno-tehnoloških usmjerenja. Specifično kod ove vrste obrazovanja je što u svojem naumu obuhvaća skoro pa cijeli obrazovni vijek osobe, počevši od osnovne škole. Na taj se način temeljito izmjenjuje koncept obrazovanja, ali kao što su neki primijetili, na nimalo nov ili originalan

¹ Radi se o zanimljivim podacima koje izlažu Gonzalez i Kuenzi. U 2008. godini otprilike 23% kineskih studenata dostiglo je preddiplomski stupanj obrazovanja u znanstvenim i tehničkim strukama, otprilike 19% europskih studenata, a svega 10% američkih.

način. Ovako je STEM obrazovanje prikazano na službenim stranicama američkog *Department of education*:

„In an ever-changing, increasingly complex world, it's more important than ever that our nation's youth are prepared to bring knowledge and skills to solve problems, make sense of information, and know how to gather and evaluate evidence to make decisions. These are the kinds of skills that students develop in science, technology, engineering, and math, including computer science—disciplines collectively known as STEM/CS. If we want a nation where our future leaders, neighbours, and workers can understand and solve some of the complex challenges of today and tomorrow, and to meet the demands of the dynamic and evolving workforce, building students' skills, content knowledge, and literacy in STEM fields is essential.“ (<https://www.ed.gov/stem>)

Prema riječima najvišeg političkog tijela SAD-a zaduženog za obrazovanje i obrazovne politike, u sve kompleksnijem svijetu, vještine za rješavanje problema, shvaćanja i prosuđivanja informacija te donošenja odluka pruža - STEM obrazovanje. Ovo je jako redukcionistički pristup obrazovanju koji iskrivljava stvarnu sliku pogodnosti i vještina koje pruža cijeli spektar različitih predmeta u trenutnom i prijašnjem konceptu obrazovanja. Pitanje slijedi: smatra li takvo vrhovno političko tijelo da STEM obrazovanje zaista može pružiti potrebne vještine vođama, susjedima i radnicima za sve kompleksniji život ili je ovo samo carevo novo ruho? Zar je humanistika ikada oduzimala vrijednost STEM području, koliko STEM područje sada pripisuje zasluga svojoj ulozi u izgradnji osobe u odgojnom procesu? Mišljenja sam kako se iza floskula skriva maligna intencija reduciranja obrazovanja na osposobljavanje buduće radne snage za utržive vještine i promicanje gospodarskog rasta. Takav pristup poimanju koncepta obrazovanja nije nov, a Martha Nussbaum ga naziva „starom paradigmom“. Ta paradigma nalaže kako prosperitet države, njenih građana i svih aspekata ljudskog života osigurava stabilan i siguran gospodarski rast, međutim, istraživanja na koja se Nussbaum poziva pokazuju kako to nije slučaj u stvarnosti. Štoviše, ako je cilj očuvanje gospodarskog rasta, Nussbaum smatra kako za njegovo očuvanje nije potrebno obrazovanje koje je dostupno svima (Nussbaum 2012: 29-40), što bi bio velik korak unazad u razvoju čovječanstva. Preciznije, radi se o starom pristupu koji u novom ruhu s novim geslom pokušava uvesti moderan koncept provođenja odgojnog procesa, tzv. tehničko-menadžerski koncept. Takav pristup miče fokus s pitanja „što“ i prebacuje ga na pitanje „kako“ u svrhu maksimalizacije dobivanja krajnjeg proizvoda. Postepeno ulazi u sve sfere javnog života, a mogli bismo cinično reći, s malim zakašnjenjem dolazi i u školstvo. Radi se o konceptu i evaluaciji obrazovanja koja podrazumijeva strogo mjerljive ishode, a temelji se na razvoju

utrživih sposobnosti. Podređivanje obrazovanja gospodarskom rastu (pod krinkom znanosti) kao i humanistički otpor prema tom trendu povod je moderne krize obrazovanja. Opsjednutost idejom prema kojoj je obrazovanje samo sredstvo ekonomskog rasta izlaže obrazovanje velikim pritiscima. Za Hrvatsku prihvaćanje ovih pristupa i tendencija znači svojevrsno odvajanje od europske tradicije i priklanjanje američkom modelu obrazovanja, odnosno „stara paradigma“ prividno se čini novom. Tehničko-menadžerska sistematizacija i podjela rada koja ulazi u institucionalni odgoj, kao i novonastale uloge nastavnika i učenika nazivaju se procesom „tejlorizma“ (Raunić 2017). Više o tom procesu razložit ću u narednim poglavljima.

2. Suvremene obrazovne reforme

2.1 Uvod u poglavlje

O teoriji i konceptu obrazovanja treba se raspravljati temeljito i kontinuirano. Stvarno stanje „na terenu“ nerijetko je ipak izobličena vizija teorije, ponekad praksa odudara od uvriježenog teorijskog dostignuća, a događa se i da praksa oblikuje teoriju. Jednostavno jedan takav živ proces, aktivnost odgajanja, promotren na višoj, refleksivnoj razini primarno je ljudski proces koji ne posjeduje apsolutno utaban put svojeg provođenja. Ta ukorijenjena spontanost u nastavnom procesu tjera nastavnike da budu podjednako sistematični i fleksibilni. Za odgoj ne postoje opće formule koje će uvijek vrijediti, već samo ogoljeni, ali ključni faktori od kojih izdvajam: 1. stručnost odgajatelja koja se postiže njegovom obrazovanjem; 2. osobna iskustva i znanja; te 3. određena doza pouzdanja u smislenost provođenog procesa. Stručnost (odgojno obrazovnih radnika², ali i stručnjaka te političara na funkcijama) se postiže adekvatnim obrazovanjem i samostalnim ulaganjem u osobne kompetencije, odnosno Kantovim rječnikom: „...čovjeka može vaspitati samo čovjek koji je takodje vaspitan“ (Kant 1991: 11). Empirijska iskustva tiču se ispitanih i dokazivih metoda, stručnih i praktičnih iskustava u radu. Pouzdanje u smislenost procesa pridonosi samopouzdanju izvoditelja, ali i vjerodostojnosti izvedenog sadržaja pri čemu djeca kod angažiranih nastavnika ostvaruju bolje rezultate. Ove faktore i druge makro i mikro detalje odgojno-obrazovnog procesa diktira nacionalni kurikulum.

Obrazovna reforma je proces temeljitog preoblikovanja obrazovnog sustava, a preoblikovanje može biti većeg ili manjeg opsega. U pravilu radi se o dugotrajnom i višedimenzionalnom procesu s dugoročnim posljedicama po društvo. Upravo iz tog razloga s pravom se prepuštamo filozofijskoj analizi uzroka i posljedica reformiranja sustava kao i mogućih prikrivenih interesa i ciljeva implementacije reforme. Zadatak nam je uočiti političke, društvene, ekonomske i srodne čimbenike koji utječu na konceptualno oblikovanje ideje obrazovne reforme. Između navedenih čimbenika i obrazovanja uvijek vlada reciprocitet. Nazovimo takve čimbenike određenim stanjem trenutne društvene svijesti. Oni diktiraju izgled i izvedbu reforme, a kasnije implementirana reforma mijenja tu istu svijest koja ju je oblikovala. Zato ni jedan obrazovni sustav ne može izdržati test, odnosno potrebe vremena, pa

² Opći naziv koji se koristi u nacionalnom kurikulumu, a tiče se svih djelatnika u odgojno-obrazovnom sustavu.

čak ni hvaljeni finski sustav. Unatoč tomu dužnost nam je preispitati, rekonstruirati smisao pothvata i zahtijevati što je moguće bolji sustav.

2.2. Šuvarova reforma obrazovnja i cjelovita kurikularna reforma

U naravi je ljudske društvenosti da, ovisno o sveobuhvatnom političkom i društvenom uređenju, gradi i usavršava socijalne sustave. Na našim prostorima u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju pamtimo dvije „epohalne“ intervencije u obrazovni sustav. Prva je reforma obrazovanja 1975/76. Stipe Šuvara - upućena na reformu srednjoškolskog sustava s nosivim konceptom povezivanja škole i tvornice, dok je druga cjelovita kurikularna reforma Borisa Jokića i suradnika. Djelomično revidirana koncepcija cjelovite kurikularne reforme pod vodstvom Blaženke Divljak, pojavljuje se pod nazivom - *škola za život*.

Šuvarova reforma je istovremeno pokušavala povećati razinu općeg znanja svih učenika dodavajući (u nekim slučajevima oduzimajući) dvije godine općeg obrazovanja po završetku osnovne škole i poboljšati praktičnu izobrazbu budućih radnika i strukovnjaka u naredne dvije. Osmišljena po mjeri socijalizma, ova reforma nikada nije skrivala da je funkcionalistički prilagođavala kurikulum potrebama udruženog rada uz naglašeni humanistički i egalitarni moment u obliku dvije godine jednake za sve. Takav pristup ostavio je traga i nakon izmjena u obrazovnom sustavu i odbacivanja Šuvarove reforme. Strukovne škole pružale su određen fundus sati općih (nestrucovnih) predmeta što je zasigurno olakšalo uvođenje državne mature mnogo godina kasnije.

Cjelovita kurikularna reforma uspjela je barem u jednom svojem naumu čak i prije svoje implementacije. Naime, cilj reforme je strukturalna promjena da bi se između ostalog: „roditeljima omogućila veća uključenost u obrazovanje djece i život vrtića i škole, dala jasno iskazana očekivanja, ponudilo objektivnije ocjenjivanje i vrednovanje, uputile smislene i češće povratne informacije o postignućima njihove djece“ (Okvir nacionalnog kurikuluma 2016: 5). Roditelji su se uključili i prije probne faze 2016. godine kada su prosvjedovali na trgovima u 13 različitih gradova. Iako su organizatori prosvjeda tvrdili kako nije bio politički obojan, uzrok mu je bio jasan: tromost i bezidejnost vladajućih u provođenju reforme te konstantne ideološke peripetije oko samog sadržaja. Tema obrazovanja došla je u fokus javnosti i tamo se dugo zadržala iz jasnih razloga – ogorčenost neučinkovitom i samodovoljnom politikom i nezadovoljstvom (opravdanim ili ne) u postojećem školski sustav. Dakako, radi se o prijeko potrebnoj i dugo očekivanoj reformi koja se pripremala i implementirala godinama. Cilj

reforme, kako i sami provoditelji pišu, jest pružiti bolji i učinkovitiji sustav strukturalnim promjenama. Time podrazumijevam modernizaciju i osvježenje sustava i sadržaja, ali i reevaluaciju načina i oblika rada prosvjetnih djelatnika te ustroja škole kao institucije. Niti jedan od ta dva pothvata nije bez svojih mana. Modernizacija i osvježenje najviše se tiče novih alata i tehnologije koje su u razvijenim zemljama već implementirane, poput tableta, modernih računala, pametnih ploča i slično, a sadržajno su dodani virtualni udžbenici i zadaci. Na stranu problem što Ministarstvo obrazovanja nije uspjelo osigurati traženu tehničku podršku u vidu pomagala i alata, pravi je problem da li se takvom promjenom instrumenata rada doista mijenja i unapređuje kvaliteta obrazovanja.

Obje reforme prema svojim specifičnostima ostaju uklesane u duh društva. Prvotna očekivanja te naposljetku rezultati, varijabilni su i skloni demagoškoj interpretaciji, međutim pružaju nam uvid u poimanje škole i njenu funkciju. Obje reforme, premda iz različitih društveno -političkih sustava stoje pred funkcionalnim imperativima prilagođavanja privredi.

2.3 Način i evaluacija rada

Način rada nastavnika i škole općenito, pod naletom novih reformskih zahvata, počinje ličiti na modus operandi moderne tvornice. Tehničko-menadžerski karakter (Raunić 2017) koji sam i ranije naveo ispoljava se u obliku administracije, evaluacije i sistematizacije. Iako se kurikularna reforma ponosila smanjenjem administrativnog opterećenja, pokazuje se da je ta tvrdnja daleko od istine. Administracija i nastavne pripreme postale su sitničavije i direktnije te utoliko uteg prilikom koncipiranja nastave. Preciznije, Bloomove i kasnije dopunjene taksonomije možda i nude određeni okvir konceptualizacije pripreme i željenih ishoda, ali nemoguće je i nepoželjno podrediti istom kriteriju evaluacije uspješnosti primjerice sata matematike i sociologije.

„Precizni i razlomljeni zahtjevi znanstvenog kurikula i općeg razrednog menadžmenta za mnoge su vrste učenja i poučavanja, osobito humanističkih znanosti, odveć invazivni, potkopavajući za spontanitet, radost učenja i poučavanja te naposljetku integritet učenika i autonomiju učitelja.“ (Raunić 2017: 23)

Suvišno je iznova opravdavati uloge pojedinačnih znanstvenih i društvenih predmeta, smatram kako to nije potrebno. Međutim, mišljenja sam kako quasi znanstveni pristup određivanja uspješnosti dodatno opterećuje već uvelike osakaćen humanističku i društvenu „polovicu“ nastavnog kurikula. Pozitivistički pristup, koji je s razlogom općeprihvaćen u

znanstvenim krugovima, pod čijom se krinkom pristupa određivanju kvalitete izvedene nastave, pretače se i u poimanje svog usvojenog znanja na nastavi. Nasilno se pokušava ili nediferencirati između školskog usvajanja matematičkog teorema i sociološkog fenomena ili u krajnjem slučaju, diskreditirati proces usvajanja znanja sociološkog fenomena kao nemjerljivog, a time i nedokazivog, odnosno irelevantnog. Istovremeno, jedan od često podržanih metodičkih alata brze provjere znanja u nastavi jest razredni kviz. K. P. Liessmann kvizaško znanje kritizira kao suhoparnu informiranost bez konteksta. U informacijskom dobu visoko informiranoj osobi se divimo, a osobu koja uspješno kontekstualizira i povezuje informacije smatramo, pretpostavljam, svojevrsnim modernim genijem. Kvalitetno i uspješno obrazovanje bilo bi ono koje stremi ka odgajanju genija te iako će svako sustavno obrazovanje tvrditi kako upravo to i pokušava činiti, je li nastava, ovako parcelirana, razmrvljena, ukalupljena, administrativno uokvirena i vezana te slijepo usmjerena većinski na jednu svoju funkciju sposobna pružiti alate za kontekstualizaciju i objedinjenje informacija (za stvaranje općeg iz partikularnog)? Razine Bloomove taksonomije isprepliću se prilikom usvajanja znanja i moguća je fluktuacija između razina tijekom i nakon nastave. Čak i sam Bloom piše u uvodnim poglavljima *Taxonomy of educational objectives* (1956.) kako je odbor koji je taksonomiju osmišljavao, prepoznao moguću fragmentaciju i atomizaciju obrazovnih ciljeva. Ipak, zaključili su da ako taksonomiju krase visoka razina općosti (univerzalnosti), fragmentacija neće biti velika. (Bloom 1956: 5-6)

Odakle uopće garancija da smo dostigli zahtijevanu taksonomsku razinu poučavajući određen teorem, sustav ili barem ideju? Nasilno ugurati u taksonomski kalup, a pritom precizno i znanstveno odrediti razinu kojoj pripada povratna informacija učenika bio bi prezahtjevan i dugotrajan posao za bilo kojeg nastavnika. Preostaje nam jedino „okvirno“ ispunjavati željene ishode prihvaćenim i odobrenim glagolima u nastavnim pripremama. Kakav bi to znanstvenik ikada prihvatio okvirni i trajavo izveden zaključak? Današnje se obrazovanje, kao što smo već rekli, fokusira na utržive vještine te zato zahtijeva egzaktne ishode odgojnog procesa. U protivnom, čemu sve ovo? Na tom tragu mijenja se i pojam znanja usvojenog u školi. Više se ne bavimo kontekstualnim višeslojnim i dubokim znanjem, radije informacijom primjenjivom u danoj situaciji, a danu situaciju diktirat će tržište – radi se o vještini korištenja informacije, a znanje je, složit ćemo se, puno dublji pojam. Znanje je, kako Liessman kaže:

„...više od informacije. Znanje omogućuje da se iz mnoštva podataka filtriraju oni koji imaju informacijsku vrijednost, ali ne samo to; znanje je općenito oblik prožimanja svijeta: spoznati,

razumjeti, pojmiti. U suprotnosti s informacijom čija je važnost u djelatno relativnom stajalištu, znanje nije jednoznačno usmjereno na svrhu.“ (Liessmann 2008: 25)

Tehnološke i administrativne inovacije predstavljaju samo šminku postojećeg sustava s njegovim dobrim i lošim stranama, a teško je povjerovati da su takve tehnološke i administrativne inovacije učinile ikojeg nastavnika boljim predavačem (ako je to uopće bio cilj). Takvim pristupom reformi nećemo se ni približiti onome što druge povodi da istražuju obrazovni sustav neke strane države kao što je to slučaj sa Finskom.

Ostaje mi pojasniti još jednu stvar. Kada kažem *pod krinkom* mislim s jedne strane na floskularni stil predavljanja ovog sasvim „novog“ znanstvenog obrazovanja, a sa druge strane na iskrivljavanje poimanja znanosti u onom engleskom smislu riječi *sciences* kao primarnog interpretatora svijeta i okoline (majke svog znanja) dok se zapravo radi o trenutno najtraženijem području na tržištu rada, odnosno području koje mnogim državama osigurava najveći gospodarski rast. Zato se nećemo dalje baviti cjelovitom kurikularnom reformom koja, uz nekoliko intervencija za par godina više neće ličiti na prvobitni prijedlog. Radi se o globalnom fenomenu šireg karaktera koji iznova preispituje čovjekove dužnosti i prava gdje je obrazovanje samo jedna sfera reevaluacije.

2.4 Cjeloživotno učenje iliti škola za život

Odakle seže ranije naveden pristup obrazovanju i školstvu? Osamostaljenjem Hrvatske te njenim otvaranjem prema svijetu ona postaje globalni igrač postepeno uvučen u svjetska događanja i ekonomsko-političke tokove. Postepeno svaka sfera države postaje usporediva s istovjetnim sferama najčešće razvijenijih država. Bilo da se radilo o ekonomskom prosperitetu, turističkim prihodima, uspješnosti obrazovanja ili opći demografski podaci stanovništva, oni se brojačno numeriraju prema određenim skalama, rangiraju i analiziraju. Proces uspoređivanja postao je utoliko ključniji ulaskom u Europsku uniju. Ti podaci postaju sredstvo panike te političkog hvalisanja i manipulacije, ali i pokazatelj u što bi država (vodeća politička garnitura) trebala više ulagati (prilagoditi, rebalansirati, promijeniti) kako bi postala konkurentniji član globalne zajednice, odnosno prominentniji član unije. U postupku neoliberalne globalizacije, sve sfere države pa tako i obrazovanje primarno postaju sredstvom uvećavanja gospodarskog rasta. Obrazovanje se našlo na putu nemilosrdnim politikama Regana i Thatcher u širem procesu demontaže socijalne države:

„Početak prevlasti znanstveno-tehnološki i menadžerski ustrojenog kurikulumu započinje osamdesetih godina prošlog stoljeća s usponom konzervativnih politika deregulacije: Margaret Thatcher u Velikoj Britaniji i Ronalda Reagana u SAD. Na valovima globalizacije i međunarodne ekonomske konkurentnosti doktrine tačerizma i reganizma u polju obrazovnih strategija, proširile su se devedesetih godina na jugoistok Azije, prije svega na Hong Kong, a u prvom desetljeću 21. stoljeća na ostatak Europe.“ (Raunić 2017: 20)

Odatle seže svojevrsna politička panika nad obrazovanjem. Na obrazovanje stavlja se veliki pritisak kako bi prilagodilo kurikule i usmjerilo obrazovne institucije produkciji veće osposobljenosti mladih za potrebe tržišta. Kako bi se za to napravilo mjesta u relativno kratkom razdoblju obrazovanog vijeka osobe, najviše pati humanistički fundus kurikula. U Velikoj Britaniji humanistički odsjeci mnogih sveučilišta primorani su godišnje Vladi opravdavati svoje postojanje izvješćem prepunom banalizacija poput broja napisanih stranica u znanstvenim radovima svojih profesora (Nussbaum 2012: 155). Iako Nussbaum detaljno i precizno razlaže kako ideja demokracije isključivo leži u humanističkim doktrinama i načelima, trenutno nije najveći problem primat znanstveno-tehničkog sadržaja u kurikulu (tj. gubitak i manjak humanističkog), već poimanje obrazovanja i učilišta kao institucije. Kako Henry Giroux, analizirajući sveučilišta piše: „Viewed as a private investment rather than a public good, universities are now construed as spaces where students are valued as human capital, courses are determined by consumer demand, and governance is based on the Walmart model of labor relations.“ (Giroux 2015: 6)

Isti pothvat možemo vidjeti i na osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. Ako je vrhovni cilj države gospodarski rast, a on se ostvaruje na lokalnom i globalnom tržištu, obrazovanje tako postaje jedno od sredstava njegova osiguranja. Tako je, posebice nakon drugog svjetskog rata i bilo, o čemu sudi istraživanje o STEM-u u SAD-u kojeg su proveli Gonzalez i Kuenzi. Međutim, neoliberalan pristup obrazovanju reducira obrazovanje na jednu njegovu funkciju pod cijenu ostalih, čime dovodi u pitanje uporište i svrhu obrazovanja.

Navedeno je posljedica koncepta koji je zaludio Zapad, a naziva se cjeloživotno učenje. Liessman smatra kako se radi i o ideologiji. Dinamična „tehnoïdna kultura“ (Liessmann 2008.) i nepredvidljivo globalno tržište otežavaju određivanje onoga što se treba učiti tijekom obrazovanja. Cjeloživotno učenje prikazuje se kao rješenje ususret novim medijima i tehnologijama kao i daljnjem razvoju društva. Zadnja desetljeća dokazuju kako je teško predvidjeti gibanja tržišta, a države čiji je cilj gospodarski klasičan obrazovni sustav, postaju suviše trome. Neoliberalna politika zahtjeva od obrazovnog sustava pripremanje budućih

naraštaja na cjeloživotno učenje i spremnost prilagodbi tržišnim trendovima. Takvo učenje u školskom sustavu ostvaruje se putem fokusa na „učenje učenja“ (Liessmann 2008.). Taj „pedagoški nihilizam“, Liessmann odbacuje kao nemoguć jer ne postoji učenje bez sadržaja, ali uočava jedan mnogo ozbiljniji proces. Zapadnjačko postindustrijsko društvo ne predstavlja društvo koje je nadišlo industrijski orijentiranu proizvodnju i odnose, nego je ona preseljena na povoljnija tržišta, međutim na Zapadu dolazi do nove industrije – industrije znanja, a ona se očituje u tehničko-menadžerskoj sistematizaciji škole i općoj redefiniciji obrazovanja putem reforma koje svoje polazište nalaze u ideji cjeloživotnog učenja: „Ne radi se o obrazovanju, nego o znanju koje se poput neke sirovine treba proizvoditi, prodavati i kupovati, kojim treba upravljati i odlagati ga“ (Liessmann 2008: 46). Industrija znanja ne želi radnika stručnjaka, nego radnika znalca spremnog na doživotnu dokvalifikaciju. Drugim riječima, osobu sposobnu vječnoj prilagodbi svojih vještina tržišnim potrebama, onoga koji je spreman i zna kako se prilagoditi – stručnjaka u znanju. Iako učen čovjek nikada zaista nije prestao učiti, specifičnost sadašnje situacije jest ta da se od radnika očekuje dokvalifikacija nebitno koliko radikalna, a u slučaju njegovog neuspjeha na tržištu, odgovornost će biti većinski njegova: „Koliko god se tečajeva polazilo, koliko god se privatnog kapitala investiralo u dodatno usavršavanje, u ozbiljnom će se slučaju uvijek moći reći: bilo je premalo.“ (Liessmann 2008: 30). Takav razvoj poimanja obrazovanja u potpunosti ide u prilog neoliberalnom podređivanju obrazovanja u službi tržišta. Znanje u ovom novom sustavu obrazovanja, kako sam već naveo te kako Liessmann tvrdi, treba uzeti s rezervom. Znanje je emancipirajuća posljedica učenja, a ono je, poput obrazovanja općenito reducirano na svoju jedinu funkciju – utrživost.

2.5 Postoji li mogućnost dobre obrazovne reforme?

Pogrešno bi bilo zaključiti ovo poglavlje sasvim crnim pogledom na obrazovanje, a takav bi zaključak mogao imati uporište u svemu dosada izvedenom. Pa i Šuvarova reforma te aktualna Škola za život imaju svoje pozitivne strane koliko god samoprozvani stručnjaci ispisivali kritika na dežurnim dnevnim portalima. U Hrvatskoj se daleko veći problemi tiču visokoškolskog obrazovanja nego na njegovim nižim razinama. Ipak, kako obrazovanje globalno proživljava razdoblje krize, važno je zaštititi osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje jer ono ima najznačajniju kultivirajuću moć u izgradnji osobe. Nemojmo se zavaravati, unatoč mnogim napredcima i dostignućima³ u obrazovanju, svjedočimo opadanju

³ Nussbaum primjerice smatra kako visoko obrazovanje s istaknutim humanističkim udjelom u kurikulumu koji gradi i održava demokratsku građanskost danas stoji bolje nego prije 50 godina.

autoriteta pozicije koje je obrazovanje držalo u modernom društvu. Odgojnu funkciju dobivaju i oni koji ju nerijetko ne bi trebali ni imati, a radi se o medijima i društvenim mrežama. Uz njih, važno je napomenuti i jačanje desnih ideologija na Zapadu te iznova jak utjecaj tradicionalnih obiteljskih vrijednosti, odnosno autoriteta kuće (roditelja i njihovih roditelja) čiji je katkad štetan utjecaj obrazovanje nekoć moglo umanjiti. Rješenje problema u kojem su mladi pod velikim pritiskom formiranja identiteta, a obrazovanje u realnoj i pojmovnoj krizi mora biti u ponovnoj izgradnji smisla društva oko i putem obrazovanja. Ako svakom novom intervencijom u obrazovanje nastupa salva kritika od strane struke, politike, ali i javnosti, s pravom se pitamo može li postojati dobra obrazovna reforma? Govorimo o onoj reformi koja bi zadovoljila znanost i struku, politiku i tržište, ali i pojedinca.

Prvo moramo naglasiti: iako svaka reforma ima posljedice na budućnost, ona se može pisati samo s obzirom na budućnost, a ne za budućnost. Svaku reformu pregazit će vrijeme i to ne samo u tehnološkom smislu nego i u duhovnom, razvojem mišljenja. Gledajući u strogo popularnom znanstveno-tehnološkom smislu i ne čudi što se teško odgovara na pitanje što se treba učiti. Takav je svijet u kojem živimo i on se neće promijeniti sutra, a možda ni prekosutra. Potrebno je iznova konstruirati smisao opće dobrobiti i sreće pojedinca i društva uoči izazova sadašnjosti⁴. Temeljni uvjet dobre reforme je shvaćanje obrazovanja kao javnog dobra u čijem je središtu pojedinac i razvoj njegovih sposobnosti, a potom društvo u cjelini. Ako uzmemo da je tržište i radna osposobljenost jedan od mnogih interesa pojedinca, a imamo gore navedene uvjete na umu, onda već postaje lakše odrediti što se treba naučiti, a pitanje se prebacuje na koliko vremena imamo i kako ćemo ostvariti bolje rezultate. No prije nego što uopće krenemo pomišljati o tome što treba učiti, moramo odrediti polazišnu točku, preciznije plato na kojem počivaju odgoj i obrazovanje, a od kojeg mora krenuti izgradnja svakog obrazovnog sustava. Kako Raunić izlaže, plato se sastoji od pet uporišta: 1. Odgoj i obrazovanje je samosvrhovita vrednota koja omogućava kognitivni, jezični i socijalni identitet čovjeka, 2. Odgoj i obrazovanje unosi refleksivnu svijest, 3. odgoj i obrazovanje ne završava na instrukcijama i pukim činjenicama već daje uvid u principe i kontekst koji omogućavaju ovladavanje promjenjivim uvjetima života, 4. omogućava inicijaciju u različite forme znanja i vrednota koje služe shvaćanju prirodnog, ali i ljudskog svijeta te 5. u pojam odgoja i obrazovanja uključujemo „stavove kritičkog mišljenja i razboritog skepticizma“ (Raunić 2017: 15-16). Temeljem ovog

⁴ **Naprema** formulaciji „izazovi budućnosti“ koju Liessmann prepoznaje kao ključnu u svim dosadašnjim reformama koje indirektno odbacuju povijesnost.

širokog koncepta u obliku platoa možemo analizirati postojeće obrazovne sustave i graditi nove.

Imajući na umu temeljni plato i koncept, bliže smo mogućnosti uspješne i moderne reforme obrazovanja. Miljak, međutim, na temelju relevantne literature pedagoških stručnjaka zaključuje kako su sve dosadašnje reforme bile neuspješne. Kao glavnog krivca vidi vlade koje više vremena i truda posvećuju dokumentaciji i promidžbi reforme nego njenoj provedbi i implementaciji. Politika pristupa obrazovnim reformama uniformno i sa vrha prema dolje, zanemarujući stvarno stanje „na terenu“. Neuspjeh reforme temelji se prema njenom glavnom cilju ostvarivanja boljeg rezultata učenika koji je u konačnici ne zamjetan. Svoj stručan pedagoški stav izražava jasno:

„Mi držimo, kako postoji jedna globalna, dugotrajna, kolektivna memorija kako o načinima koncipiranja reformi — najčešće kao rezultat političke trke za uspjehom pa su često nestručne i unaprijed osuđene na neuspjeh, tako i o načinima, bolje rečeno zanemarivanja načina njihovog provođenja ili implementiranja, uz to praćene velikim obećanjima ali malim finansijskim izdvajanjima, a odgojno-obrazovni djelatnici na svim razinama (i u većini zemalja svijeta) odgovaraju rezistencijom otvorenom ili prikrivenom, ovisno o stupnju razvoja demokracije u društvu, čekajući vrijeme kad će se vlade ili politika vlade promijeniti.“ (Miljak 2005: 241)

Tijek dugogodišnjeg reformiranja obrazovanja s negativnim posljedicama po društvo navodi Liessmanna na mišljenje kako bi s ovakvim modernim, tehnološkim i neoliberalnim pristupima reformiranju jednostavno trebalo stati. Pojam reforma, prikazan kao modernistički koncept poboljšanja, postao je „naslov pod kojim je eliminaciju socijalne države, privatizaciju javnog vlasništva i liberalizaciju tržišta financija i kapitala bilo moguće forsirati podjednako kao eroziju državnih struktura i etabliranje poduzetničkih perspektiva u svojstvu novog svjetonazora i općeg spasonosnog nauka.“ (Liesman 2008: 138). Dodatno naglašava kako reformne intervencije u prošlosti nisu bile ništa manje ideološki nabijene od današnjih, međutim danas svjedočimo izokretanju stanja duha. Reforme, ne samo one obrazovne, koje se predstavljaju kao ulazak u budućnost, preispitivanjem već utemeljenih čovjekovih dužnosti i izbornih prava vraćaju nas možda već i u pomalo zaboravljene nesigurnosti prošlosti (Liesmann 2008: 141).

Giroux, na sličnom tragu, ali s druge strane, smatra kako se ovakvim reformama treba oduprijeti, a na prvoj liniji obrane stoje nastavnici kao „transformativni intelektualci“ (Giroux 1988.). Njihov je zadatak koristiti vlastite vještine i znanje te poziciju edukatora kako bi se odhrvali brutalnoj i sveprožimajućoj naravi neoliberalnih politika: „If educators are to counter

global capitalism's increased power to both depoliticize and disempower, it is crucial to develop educational approaches that reject a collapse of the distinction between market liberties and civil liberties, a market economy and a market society.“ (Giroux 2004: 32). Rješenje vidi u koncipiranju nove kritičke pedagogije u čije koncipiranje moraju biti uključene moderne kritičke teorije poput neomarksizma, poststrukturalizma, feminizma itd. Više o nastavnicima izložiti ću u sljedećem poglavlju.

Što nam zapravo preostaje? Činjenica da je većina reformi neuspješna ne implicira da ne može postojati dobra ili uspješna reforma. Međutim, ako ćemo reforme vrednovati prema boljem uspjehu učenika na standardiziranim ispitima kako bismo se hvalili na službenim i neslužbenim ljestvicama kvalitete obrazovanja među državama, možda se automatski osuđujemo na neuspjeh. Mišljenja sam kako može postojati dobra reforma, temeljena na znanosti i pedagoškoj struci, društveno utemeljena, a usmjerena na pojedinca (njegovo ostvarenje i emancipaciju) te na razvoj društva (suosjećajnog i inkluzivnog, etički i pravedno konstruiranog), ali takva reforma iziskivat će novi soj vladajućih, a tržište će se obavezno morati natjerati prilagodbi obrazovanom (istinski) emancipiranom čovjeku.

3. Nastavnici – menadžeri i moderatori

Ulaskom u tehničko-menadžerski modus školskog procesa, uloge, zaduženja i očekivanja postaju strogo i jasno definirani. Nastavnici su u poprilično nezavidnom položaju jer se od njih očekuje praktično provođenje idejnog projekta obrazovanja, provođenje i završni korak implementacije obrazovne reforme. U konačnici, odgovorni su za ostvarene rezultate učenika. U novom reformiranom obrazovanju koje je samo prividno usmjereno na autonomiju i samoodređenje učenika u odgojnom procesu nastavnik poprima sasvim novu ulogu. U sklopu ideje razrednog menadžmenta nastavnik postaje moderator odgojnog procesa. Stručan i ni manje ni više autonoman u odabiru strategija, njegova je primarna uloga voditi i usmjeravati učenika ka znanju, osigurati prostor i motivirati, dok je nekoć bilo, ili to tako suvremene obrazovne reforme žele prikazati, „samo“ podučavati.

Nastavnik koji svojim moderiranjem nastave usmjerava učenika te potiče njegovu autonomiju u određivanju vlastitih ciljeva učenja možda najviše podsjeća na Rousseauove ideje Emilova odgajatelja. Rousseauov cilj odgoja je stvaranje moralne, neovisne i slobodne osobe te smatra kako to može postići temeljito isplaniranim životnim odgojem prilagođenim odgajanikovom uzrastu. Naime, zadatak odgajatelja pomno pratiti karakter odgajanika i inscenirati konfliktne situacije u kojima odgajanik donosi odluke. Odgajatelj pritom mora biti pravedan i moralan te u potpunoj kontroli nad situacijom kako bi osigurao željeni ishod odgojnog procesa, a to je da s jedne strane odgajanik osjeti posljedice svojih odluka te s druge, da odgajanik razumije dublji značaj i temeljne principe moralnosti, ljudskosti i društvenosti. Rousseauov odgajatelj je dakako puno više od pukog moderatora, ali u insceniranom konfliktu koristi se moderatorskim vještinama kako bi usmjerio i doprinio razvoju autonomije odgajanika. Odgajanik ne smije otkriti da je konflikt zapravo montiran jer će odgojna iluzija izgubiti svrhu.

Naš se suvremeni moderator nastave ne bavi jednim Emilom već najčešće s grupom od 20 do 30 učenika u ograničenom vremenu. Moderiranje nastave, didaktičke igre, kvizovi poželjni su, ali svega jedan dio nastavnog procesa. Moderirati možemo kviz i poneki grupni rad, ali srž nastavnog procesa temelji se na učenju, komunikaciji i usvajanju principa. U teoriji zadatak nam mora biti stručno proširiti i obogatiti ulogu nastavnika, a ne reducirati ju. Girouxov koncept transformativnog intelektualca konstruira nastavnika u člana društva koji posjeduje moć utjecanja na učenike i na društveno-politički sustav čiji smo sudionici.

Transformativnim intelektualcem postaje se shvaćanjem i pretvaranjem pedagoškog u političko, a ono političko u pedagoško. U prvoj instanci, putem školovanja učenici trebaju shvatiti odnose moći, ekonomske, društvene i političke nepravde te usvojiti potrebna znanja kako bi sebi i drugima osigurali bolju budućnost: „In this case, knowledge and power are inextricably linked to the presupposition that to choose life, to recognize the necessity of improving its democratic and qualitative character for all people, is to understand the preconditions necessary to struggle for it“. (Giroux 1988: 127) Učiniti političko pedagoškim znači pak koristiti pedagoške principe koji su emancipirajuće prirode. Preciznije, Giroux misli na pedagogiju koja učenike smatra „kritičkim agentima“, odnosno oblik nastave u kojem učenici proaktivno sudjeluju svojim mišljenjima i aktivno utječu na tijek nastave: „In part, this suggests that transformative intellectuals take seriously the need to give students an active voice in their learning experiences. It also means developing a critical vernacular that is attentive to problems experienced at the level of everyday life, particularly as they are related to pedagogical experiences connected to classroom practice“. (Giroux 1988: 127)

Moderatori ili transformativni intelektualci, velika je razlika, ali diskusija je otvorena. Sada je poprilično sigurno da će uloga nastavnika, barem u javnom školstvu morati biti branjena i očuvana. Danas više nego ikad, nastavnik se mora voditi prilagođenim principom aristotelovske vrline. Od nastavnika se očekuje da bude autoritaran i ležeran, profesionalan i teatralan, principijelan i fleksibilan, fokusiran na rad i zabavu istovremeno (itd.) – sve u svrhu očuvanja pažnje auditorija, dinamike nastave i uspješnosti odgojnog procesa koji se može svesti na razvoj učenika kao osobe i usvajanje znanja. Međutim, za razliku od Aristotelova nauka, nastavnik mora pravovremeno i u pravoj mjeri skakati između krajnosti kako bi atmosferom „udovoljio“ velikom razredu.

4. Filozofija u nastavi

Uz sve navedeno, sa pravom se pitamo, postoji li uporište filozofiji u tako institucionaliziranom obrazovanju? Kao što smo prikazali, postojeći sustav predstavlja razvoj pojedinca primarno kroz prizmu pripreme za tržište rada i opremanja utrživim vještinama. U jednom takvom redukcionističkom te u jednu ruku dehumanizirajućem sustavu, filozofija je gurnuta na margine odgojnog procesa. Dakako, filozofija je nerijetko u sukobu s pokušajima „modernizacije“ školstva. Liesmannova kritika upozorava da takozvano „društvo znanja“, znanstveno-tehnološki opremljeno, ka budućnosti orijentirano, instrumentalno i manipulativno, vidi filozofiju kao sve ono čemu se takva nova vizija škole protivi. Konačno smo stigli do trenutka u kojem obrazovni sustav i društvo zaboravljaju svoj dug filozofskom i povijesnom razvoju čovječanstva. Marinković ističe: „Filozofiju je nemoguće osporavati a da se to osporavanje ne bi očitovalo kao filozofiranje samo“. (Marinković 1983: 8) Pitamo se, je li filozofija u nastavi i njeno uporište kao nastavni predmet ikada argumentirano osporeno? Svaki hvalevrijedan cilj ispisan u cjelovitoj kurikulumnoj reformi može se popratiti u opsežnom kanonu filozofa koji su se bavili pedagogijom. Pa tako, u reformi naširoko opisanu autonomiju učenika zasigurno dugujemo Rousseauovim istraživanjima, opsežno je pisao Locke o važnosti igre u učenju i djetetovom razvoju, sjetit ćemo se Johna Deweya prilikom promišljanja o nastavi izvan učionice, razvoj kritičkog mišljenja pripisat ćemo logici i filozofiji općenito te tako u nedogled.

Nussbaum primjećuje kako smanjenjem i ukidanjem humanističkih aspekata u obrazovanju te okretanju školovanja utrživosti i profitu zapadnjačka demokracija ulazi u krizu identiteta i egzistencije. Pandemija je samo dokazala njene strahove te otkrila neke nove izazove. Iz povijesti znamo kako društvo olako zaluta stranputicama smisla te u njegovoj potrazi nerijetko se i izgubi. Filozofija je potreba za rekonstrukcijom smisla (Raunić 2017), a filozofske su ideje namijenjene priopćavanju: „Filozofem je po svojoj namjeri »učenje«, on »naučava« bilo životnim držanjem, bilo govorenjem“. (Marinković 1990: 9). U obrazovanju leži odgovor izazovima sutrašnjice, u onome koje će zaista biti reformirano, jer će njemu filozofija biti inspiracija, uporište i punokrvna partnerica.

Zaključak

Kao što smo u izvedenom pokazali, obrazovne reforme na našim prostorima nisu pridonijele nekoj istinski kvalitativnoj promjeni. Međutim, promjene su vidljive u ekonomskim izračunima, administrativnim obavezama, političkim i ideološkim previranjima. U današnjoj globalnoj zajednici svaka stavka pojedine države i njenog društva, usporediva je u standardiziranim skalama i testovima. Iako one mogu biti informativne, pa i prijeko potrebne, ne mogu predstavljati jedini i odlučujući faktor u reformiranju obrazovnog sustava. Svaki obrazovni sustav prilagođen je podneblju u kojem je implementiran te se kao takav mora njegovati. U konačnici on i pridonosi kulturnoj različitosti i pluralizmu koji Zapad te posebice Europska unija, barem „na papiru“ podržava i njeguje.

Filozofija je u cijelom svijetu u nezavidnom položaju, a nerijetko je optužena da joj ne nedostaje pitanja već primjenjivih odgovora. Svijet opterećen utrživošću, primjenjivošću i profitabilnošću nema strpljenja za filozofsko konstruiranje univerzuma, ali filozofija ne duguje nikome ništa. Ona egzistira kao inherentno ljudska. Jeftinim argumentima filozofiju, ali i druge humanističke i društvene znanosti lažno se optužuje da su protiv znanstvenog napretka i iskoraka u budućnost. Znanost je, u svojoj doktrini apovijesna. Znanstvena načela držimo kao vječna i nepromjenjiva, međutim humanističke i društvene znanosti predstavljaju kolektivno pamćenje čovječanstva i kao takve humaniziraju čovjeka. Tehnologizacija i automatizacija svakog aspekta života ostavlja trajne posljedice na čovjekovu bit te je logično da će filozofija preispitati, pa čak se i sukobiti s takvim pothvatima. Posebice kada imamo na umu da je glavni motiv modernizacije profit i akumulacija kapitala, a ne čovjekov boljitak. Filozofija je u svojoj srži nepotkupljiva, a utrživa je jedino duhu. Ipak, ne smijemo zaboraviti da kao što je u Descartesovu, Spinozinu i Kantovu djelu moguće naći preduvjete i temelje moderne znanosti, tako je u teorijskoj fizici Stephena Hawkinga naći veliku filozofiju.

Kriza obrazovanja nije rješiva isključivim okretanjem svih obrazovnih razina k profitabilnosti i ulaganju svog ljudskog kapitala samo u tržište rada. Finski obrazovni sustav nije uspješan jer stvara 12-godišnje programere ni 14-godišnje menadžere već zaista osigurava uvjete za cjeloviti razvoj osobe. Sreća ili nesreća leži u činjenici kako takav sustav nije nužno primjenjiv drugdje jer je društveno i kulturno uvjetovan. Obrazovni sustav mora odgovarati specifičnim potrebama, ali i univerzalnim načelima razvoja, slobode i autonomije osobe.

Popis literature

A Committee of College and University Examiners, Taxonomy of educational objectives - The Classification of Educational Goals, Handbook 1 cognitive domain, ur. Bloom B.S., London 1956

Freire, P., *Pedagogija obespravljenih, Odraz*, Zagreb, 2002.

Giroux, H. A., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin and Garvey, London 1988. ch. 9, Teachers as transformative intellectuals, p. 121. -128.

Giroux, H.A., *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, *Teacher education quarterly*, 2004

Giroux, H.A., *Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals*, 2015, *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología Volumen 10, N° 34*, 2015, pp. 5-16

Gonzalez, H.B., Kuenzi, J.J., *Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer*, Congressional Research Service, 2012

Gudjons, H., *Pedagogija – Temeljna znanja*, Educa, Zagreb, 1994

Kant, I., *Vaspitanje dece*, Bata, Beograd 1991.

Liesmann, K.P., *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2008

Marinković, J., *Filozofija kao nastava*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 1990

Marinković, J., *Metodika nastave filozofije, Školska knjiga*, Zagreb 1983

Miljak, A., *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235 — 250. (2005)

Morin, E., *Odgoj za budućnost – Sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*, Educa, Zagreb 2002

Nussbaum, M., *Ne profitu: zašto demokracija treba humanistiku*, AGM, Zagreb 2012.

Platon, *Država*, prev. Kuzmić, M., *filozofska terminologija i bilješke* Posavec, Z., Fakultet političkih nauka Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 1977

Raunić, R., „Filozofija i kurikulum“ u: *Metodički ogledi*, Vol. 24. (1/2017)

Raunić, R., „Odgoj i naše doba: kritičke instance Vuk-Pavlovićeve filozofije u našem vremenu“, u: Alić, S. (ur.), Na Sjeveru s Pavlom Vuk-Pavlovićem: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog simpozija, Sveučilište Sjever i Centar za filozofiju medija i mediološka istraživanja, Koprivnica 2018.

Rousseau, J. J., Emil ili o odgoju, Basic Books, SAD, 1979

Science, Technology, Engineering, and Math, including Computer Science (<https://www.ed.gov/stem>)

Zaninović, M., Opća povijest pedagogije, 1988, Zagreb, Školska Knjiga