Problemski aspekt suvremenog načina obrazovanja

Butraković, Iva

Undergraduate thesis / Završni rad

2011

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:329166

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
Filozofski fakultet
Osijek

Preddiplomski studij: Filozofija – Hrvatski jezik i književnost
Iva Butraković

PROBLEMSKI ASPEKT SUVREMENOG NAČINA OBRAZOVANJA

Završni rad
Mentor: doc.dr.sc. Željko Senković

Osijek, 2011.g.

SADRŽAJ

1. UVODNI DIO.....2
2. SUODNOS POJMA *OBRAZOVANJE*
   S KATEGORIJAMA ODGOJA I PEDAGOGIJE.....3
   2.1. Suodnos obrazovanja i odgoja.....5
3. FORMALNO PODRAZUMIJEVANJE MODERNOG OBRAZOVANJA.....8
4. NASTANAK STANJA *NEOBRAZOVANOSTI*.....10
   4.1. Prjelaz obrazovanost-poluobrazovanost-neobrazovanost.....10
   4.2. Koncept *društva znanja*.....13
   4.3. Opsesija ranglistama.....14
   4.4. Evaluacija znanja.....15
   4.5. Bolonjski proces.....17
5. ZAKLJUČAK.....19
6. LITERATURA.....20

PROBLEMSKI ASPEKT SUVREMENOG NAČINA OBRAZOVANJA

U ovom radu bit će izložen jedan vid shvaćanja modernog obrazovanja. Pojam obrazovanja definicijski je povezan s kategorijom odgoja i pedagoškim područjem . Kategorije obrazovanja i odgoja u međusobnom su suodnosu, no u povijesnom kontekstu nisu oduvijek to bile. Ideja modernog obrazovnog sustava postepeno se razvila tjekom 19.st. U razdoblju od 60-ih do 80-ih godina ponuđena je teorijska literatura koja će formalno utemeljiti ideju modernog obrazovanja. Referiranje na Liessmannovo djelo „Teorija neobrazovanosti" podrazumijevat će najsuvremeniji koncept obrazovanja – koncept 21. stoljeća. Ideja tzv. društva znanja zasnivat će se na uvođenju Bolonjskog procesa na sveučilišta, a vrednovanje znanja biti će određeno ranglistama. Sve navedene pojavne oblike Liessmann će nazvati simptomima, tj. momentima novonastalog stanja – stanja neobrazovanosti. Nastanak tog stanja biti će pojašnjen kroz prijelazne stadije: obrazovanost-poluobrazovanost-neobrazovanost.

Ključne riječi: *suvremeno/moderno, obrazovanje, odgoj, neobrazovanost, društvo znanja, ranglista, evaluacija, Bolonjski proces*

1. UVODNI DIO

Tematika ovoga rada odnosit će se na suvremen način obrazovanja i probleme koji dolaze uz njega. Prvenstveno će se ti problemi odnositi na visoko obrazovanje, tj. visoko školstvo. Biti će dana osnovna pojmovna određenja obrazovanja i odgoja te njihova korelacijskog suodnosa. To će podrazumijevati i povijesni aspekt kojim će se iznijeti proces formiranja modernog, tj. suvremenog obrazovanja. Jedna od zanimljivih cjelina biti će vezana za djelo *Teorija neobrazovanosti,* autora Konrada Paula Liessmanna. On će iznijeti nadasve polemičan pristup današnjoj europskoj politici obrazovanja. Izvodit će problematiku na primjeru Njemačke i Austrije, a posebice će kritizirati pojam *društvo znanja*. Govorit će o opsesiji vrednovanja znanja ranglistama, a neće biti ni blagonaklonjen Bolonjskom procesu, nedavno uvedenom na europska sveučilišta. Navođenje raznih pojava iz stvarnosti za njega će biti manifestacija, tj. odraz stanja *neobrazovanosti:* Takvo stanje nastalo je povijesnim tijekom od stanja obrazovanosti i za Liessmanna pravog ideala koncepcije obrazovanja – Humboldtove koncepcije. Dok, s druge strane, stupanj u središtu Liessmannove tročlane strukture podrazumijevat će stanje poluobrazovanosti koje će postepeno dovesti i do današnjeg stanja. Poluobrazovanost će se odnositi na termin koji je već spomenut u djelu Theodora W. Adorna – *Teorija poluobrazovanosti.* Naposljetku, Liessmann će se odazvati svojom *Teorijom neobrazovanosti,* referirajući se na predhodne dvije ličnosti.

2. SUODNOS POJMA *OBRAZOVANJE* S KATEGORIJAMA ODGOJA I PEDAGOGIJE

Herbert Gudjons u svojoj *Pedagogiji* se referira na problem zastupljenosti pojma *obrazovanje.* U povijesnom aspektu govori o različitom razumijevanju i shvaćanju tog pojma. Naime, postepeni razvoj problema započinje godinom 1945. Kada taj pojam još uvijek nije imao negativnu konotaciju. Naravno, po završetku drugog svjetskog rata sva pedagoška nastojanja su bila „upregnuta u trokut praktično stvaralaštvo (zbog bijednih materijalnih uvjeta) – obrazovno politička progresija – restaurativne tendencije" (Gudjons, 1994: 89). U razdoblju pedesetih započinje opća restauracija, tj. uspostava tradicijskih obrazovnih struktura. Tek šezdesetih i sedamdesetih počet će se prupitivati sam pojam obrazovanja u smislu začetka kritike nasljeđenih obrazovnih ustanova, od škole do visokog učilišta. Nastupila je moderna demokracija i opći zamah *osuvremenjivanja.* Smatralo se da je taj pojam odviše ispunjen ideologičnošću, da je zatvoren, ograničen na elitu i posve nepogodan za moderno industrijsko društvo. Riječ je o *povijesti propadanja tog pojma*[1] čije je prvo kritičko razmatranje bilo zahvaćeno dobom njemačkog prosvjetiteljstva, od 1770. do 1830. Primjerice, Humboldt pojam *obrazovanje* određuje kao obuhvatni razvoj svih snaga čovjekovih, tj. kao *temeljno pravo za sve.* Kroz tijek razvoja prava na obrazovanje, obrazovanje će postati oruđem osiguravanja socijalnih privilegija. Učvrstit će se veza između vlasništva i obrazovanja. Obrazovanje će se zloupotrijebiti na način da će biti prilagođeno individualnom uspon.

Bitan segment shvaćanja tog razvoja prava na obrazovanje jest sam razvoj pedagogije, tj. povijesni aspekt pedagogije koji zahvaća **pet razdoblja** (Gudjons, 1994: 65). Razdoblje od srednjeg vijeka ka modernom dobu jest prvo razdoblje i zahvaća kraj srednjeg vjeka, 15.st., do 17.st., tj. moderne, 1750.g. Javljaju se učenjaci te diferencijacija znanja od vjerovanja, a odgoj kao tradiranje životnih oblika. Pojavljivanje Komenskog i *Velike didaktike* podrazumijeva da se svakog sve temeljito pouči, da mu se ponudi potpun svjetonazor. Evidentno je metodičko poučavanje (od općeg ka posebnom) te pojava razredne nastave i stupnjevitog školstva. Važno je

[1] *bilj.* Upravo u ovoj problematici raspada pojma *obrazovanja*, te naravno samog shvaćanja stanja *obrazovanosti*, raspravljat će i Konrad Paul Liessmann. On će govoriti o postepenom prijelazu stanja: obrazovanost – poluobrazovanost – neobrazovanost. O krajnjoj historijskoj fazi, stanju *neobrazovanosti* govorit će u svojoj *Teoriji neobrazovanosti* – kritičkom i polemičnom djelu o europskoj politici obrazovanosti. Referiranje na Liessmanna uslijedit će u drugom dijelu rada.

naglasiti da je upravo Komensky zastupnik načela cjelokupnog školovanja. Drugo razdoblje zahvaćat će razdoblje prosvjetiteljstva ili tzv. *pedagogijsko stoljeće* (Gudjons, 1994: 65), u trajanju od 1700. do 1800.g. Općenito, u 18.st. se polazi od toga da se upotrebom uma rješavaju svi problemi. Zahtijeva se „obrazovanje razuma radi upućivanja u ćudoređe“ (Gudjons, 1994: 68). Posebice se naglašava vlastito mišljenje te prijenos znanja i pouka. Temeljne postavke prosvjetiteljstva biti će odgoj koji uvodi u zbiljski život, odnosno školovanje tijela, umijeća, karaktera, njegovanje dječjih prava te obvezno školovanje za sve. Od važnosti je i oslobađanje škole od starateljstva crkve. Treće razdoblje je *njemačka klasika* (Gudjons, 1994: 76) koja ide ruku pod ruku s razvojem građanskog društva. To je ujedno i razdoblje nastanka modernog obrazovnog sustava, a zahvaća vrijeme od 1800. do 1900.g. Pojavljuju se 'veliki pedagozi' i naravno, najbitniji zastupnik „novog humanizma“ – Humboldt. On je polazio od toga da *obrazovanje* treba biti određeno *individualnošću, totalnošću* i *univerzalnošću.* Poimanje totalnosti odnosilo se na sveobuhvatnost u smislu izložene cjelovitosti, a ne puko infiltriranje gradiva. Obrazovanje bi trebalo biti put pronalaska samog sebe, a ne indoktrinacija i iskorištavanje čovjeka za razne svrhe. Temeljne intencije tog razdoblja biti će sažete kroz stavke Humboldt–Süvernove reforme. U četvrtome razdoblju od 1900. do 1933.g. govorimo o *reformskoj pedagogiji* kao protestu protiv formalizacije nastave od strane herbartovaca. Radi se o svojevrsnom pokretu koji ima nacionalno/internacionalne tendencije. Obzirom na to, podrazumijevat će raznovrsnost strujanja a ne nekakvu jedinstvenu pojavnost. Važno je naglasiti da je reformska pedagogija bila zapravo pokret koji je bio usmjeren na pitanja i probleme prakse. Stoga, i dan danas je od velike važnosti po pitanju društvenih i socijanih procesa jer je svoje temelje sazdala u razdoblju uznapredovale industrijalizacije, kolonizacije te pojave proletarijata i radničkih pokreta. Nažalost, upitno je da li bi se peto razdoblje, kao zadnje, uopće trebalo svrstati kao ono koje je relevantno za pedagoške procese. Ono formalno traje od 1933. do 1993. i zapravo se može smatrati dobom začetka suvremenosti (s tim da je zamah osuvremenjivanja tek u šezdesetima). Ovo razdoblje bi moglo podrazumijevati tri segmenta: nacional-socijalizam, poratno vrjeme (poslije drugog svjetskog) rata te već spomenuto suvremeno doba. Upitna vjerodostojnost ovoga razdoblja sadržana je naravno u samim stavovima nacional-socijalizma. Integriranje svjetonazora tog političkog sistema u pedagoške procese onemogućava uzimanje takve pedagogije u ozbiljnosti ili pripisivanju atributa relevantnosti. Osamdesetih godina prošlog stoljeća dogodit će se problem sa zastojem zapošljavanja pedagoga, i zbog financijskih razloga i

zbog političkih. Općenito, pedagoški poziv će biti u opadanju jer će se formirati organizacije koje će biti u negiranju postojećeg ustava. Takav neprijateljski stav prema glavnom establišmentu rezultirat će veoma slabim brojem reformi u obrazovanju (Gudjons, 1994: 89).

2.1. Suodnos obrazovanja i odgoja

Često polemika u vezi suodnosa obrazovanja i odgoja ide u smjeru problema razlikovanja tih dvaju pojmova, ali ujedno i shvaćanja obrazovanja kao pedagogijske kategorije.[2] U razdoblju 70-ih i 80-ih stotine naslova je objavljeno po pitanju tog problema. Pokušao se formirati novi pojam obrazovanja, a ponajviše je na to utjecala njemačka tradicija koja je bila samosvojna u odredbi kategorije obrazovanja kao one koja daje smisao samom pedagoškom poslu. Stoga, kategorija obrazovanja biti će definirana kao „nadređeni kriteriji za usmjeravanje i prosuđivanje svih pedagoških pojedinačnih mjera“ (Gudjons, 1994: 161). Razlog takvom stavu je opći društveni razvoj koji je stupio upravo sredinom 70-ih godina. Porasli su društveni standardi, a samim time došlo je i do razvitka raznih životnih područja koja su se ograničila jedna od drugih zbog općeg svjetskog poznanstvovljenja i odvajanja tih područja kao pojedinačnih, tj. zasebnih. Time je nestalo neko jedinstveno društveno uporište, pa su se i pedagoški, tj. odgojni pravci također rascjepkali. Upravo tu stupa obrazovanje kao ono koje bi trebalo ujediniti ili nadgledati sva ta područja. Dakle, tom pedagoškom pluralizmu obrazovanje bi se trebalo nametnuti kao ono *opće,* ali nikako ne kao ono koje bi bilo konzervativno ili bi išlo u prilog vladajućima. Nastojat će se reorganizirati procesi učenja koji će biti u skladu sa suvremenošću. Naime, u znanosti o odgoju nastojat će se pojam obrazovanja ponovno formulirati, sazivat će se kongresi, a kritički pristup će biti i više nego očigledan. Zaključak jest taj da u *suvremenom shvaćanju* obrazovanje će biti nadređeno odgoju i to u smislu da će biti opće mjerilo i prosudba ciljeva odgoja. Samim time odgoj će biti podložan kritici i procjeni. Suvremeno poimanje obrazovanja podrazumijevat će: osposobljavanje za razborito samoodređenje, mijenjajući odnos prema svjietu, postizanje individualnosti te otvorenosti prema svim ljudima. Sve nabrojano bit će obuhvaćeno moralnom, kognitivnom, estetičkom i praktičnom dimenzijom (Gudjons, 1994: 162).

[2] *bilj.* Herbert Gudjons će ponuditi argument da se tek u malo jezika pojam *odgoj* razlikuje od pojma *obrazovanje.* Primjerice, u engleskom jeziku naziv je isti: *education* (Gudjons, 1994: 161).

Nadalje, po pitanju suodnosa obrazovanja i odgoja moguće je dati i jedan kritičniji pristup. Uglavnom se odgoj i obrazovanje prilično oštro suprotstavljaju, no ponekad ih se pokušava mehanički slijepiti. Naime, obrazovanje kao suma znanja, a bez odgojnih virjednosti ne može graditi čovjekovu ličnost. Stoga, obrazovanje jest u uskoj povezanosti s odgojem, ali mora se pripaziti na koji način se odvija to povezivanje.[3] Moglo bi se poći od toga da čovjek biva čovjekom tek kao kulturno biće, a ne pukim rođenjem. Odgoj se može smatrati kultivacijom, djelatnošću utemeljenoj u brizi, skrbi i poštovanju za ono koje se njeguje. Srž odgoja trebao bi biti u tome da se ono prirodno dano razvije u skladu s onim društvenim. Stoga, **kultura** je ono bitno polazište, tj. prava osnova. Djetetu mora biti posredovana kultura kao podloga i kao ono prisutno postojeće. Kultura je čovjekovo djelo i izraz njegova stvaralaštva, a čovjek je neprestano i nanovo *povijesno praizvodi* novi svijet. Dakle, **odgoj** može biti shvaćen kao *praizvodnja* (stvaranje) i *proizvodnja* (održavanje) čovjeka, tj. svijeta (Polić, 1993: 21). Tek odgojeni čovjek i svijet bivaju na povijesan način. Obzirom da je stvaralaštvo moguće samo na kulturno-povijesnoj podlozi, možemo reći da je **obrazovanje** „oblikovanje čovjeka u liku (duhu) određene kulture na odgojan način“ (Polić, 1993: 22). Ako bismo pokušali odvojiti obrazovanje i odgoj to bi podrazumijevalo rascijepljenost jedne kulture, a ustanovljeno je da je nužna ta povijesna dimenzija. Kultura će se istinski obnavljati jedino kao odgoj (obrazovanje), a obrazovanje će biti usmjereno ka onoj vrsti koja će podrazumijevati *stvaralačku svijest*, ali i *slobodu* kao čovjekovu bit.

Nakon ovog izlaganja, važno je napomenuti jedan problematski aspekt u tom suodnosu obrazovanja i odgoja, a on se odnosi na pitanje *ideološke manipulacije* koja veoma lako pronalazi svoj put u ova dva područja (Polić, 1997: 119). Primjerice, Platon je smatrao da odgoj treba biti sredstvo ostvarenja određenih političkih ciljeva, tj. interesa onih koji su na vlasti. Naravno, tako i obrazovanje može postati manipulativnim elementom politike. Ukoliko se to dogodi pedagogija se znanstveno kompromitira. Općenito, može se reći da čovjek posjeduje svojstvo odgojivosti. Dijete se odgaja u zajednici i ono potrebuje komunikaciju. Obzirom da čovjek raste u duhu neke kulture može se dogoditi da odgoj postane „manipulacija usvojenih vrijednosti, znanja, predrasuda i navika“ (Polić, 1997: 151). Sve to , naravno, moglo bi utjecati

[3] *bilj.* Milan Polić će govoriti o ovom suodnosu u poglavlju *Odgoj i obrazovanje – odgoj(obrazovanje).* On će se opredijeliti za sintagmu *odgoj*(*obrazovanje*). Za njega će i odgojni i obrazovni zadatak biti stvaranje svestrano razvijene aktivne ličnosti, skladno uvrštene u društvenu i kulturnu stvarnost. Dakle, naglasak će biti na samoj kultivaciji, tj. pojmu **kulture** kao čovjekove istinske prirode (Polić, 1993, 16-23).

na čovjekovo ponašanje, ali i na njegov daljnji rezultat. Odgoj je u uskoj svezi sa samoodređenjem i stvaralaštvom, pa se mora njegovati sloboda, a manipulacija uvijek oduzima tu slobodu jer je usmjerena na to da odgoj 'služi' nekome ili nečemu te je koristoljubiva. U tom smislu može se govoriti o *instrumentalizaciji odgoja* gdje odgoj postaje sredstvo nečega. Obzirom da je obrazovanje temeljni dio odgoja, element manipulacije može biti prisutan i ovdje. U pedagoškoj literaturi koristit će se pojam *odgoj u širem smislu* (Polić, 1997: 153), a odnosit će se na spoj odgoja (u užem smislu) i obrazovanja. Također, u tome kontekstu mogu se izlučiti i odredbene razlike između dvaju pojmova: *obrazovanja* i *edukacije*. Obrazovanje je danas shvaćeno kao *dio* odgoja, ali prijašnji naziv *edukacija* je i po sadržajnom smislu bio primjereniji jer je naprosto podrazumijevao jedinstvo odgoja i obrazovanja prije nego se iz odgoja, nažalost nekritički, izlučilo obrazovanje.[4] Obrazovanjem bi se trebala steći *naobrazba* koja je najprimjerenija osobnim potrebama i koja bi izvukla potencijal odgajanika. Ujedno bi mu omogućila autonomiju i opći razvitak. Manipulacija u sferi obrazovanja bi polazila od toga da „uskraćuje svako znanje koje nije za manipulativnu svrhu neophodno“ (Polić, 1997: 151). Tada bi se radilo o *uskoj izobrazbi* ili *indoktrinizaciji* koja često ide ruku pod ruku s političkim ciljevima ili propagandom. Obrazovanje teži povijesnoj cjelini, tj. istini, a to znači da mora prema svemu se odnositi kritički i otvoreno, a ne indoktrinirano i zatvoreno. Obzirom na usmjerenost na cjelinu i vrijednost istine važno će biti omogućavanje pojmovnog mišljenja u obrazovanju. Važno će biti uopćavanje i apstraktiranje znanja koje će potom omogućiti zaključke o vrijednostima i zakonitostima. Za suvremenost biti će bitno metodičko domišljanje primjerenih oblika *poučavanja* jer će ono postati neizostavnim elementom obrazovanja, tj. odgoja. Posebno će naglasak biti stavljen i na samo poučavanje učenju (kako učiti) koje će pojedinca osposobiti za *samoobrazovanje* (Polić, 1997: 182). Poučavanje će podrazumijevati profesiju nastavnika koji će to zvanje obavljati u nekom od formalnih uređenja (razne ustanove obrazovanja). Iako je nastaviti oblik poučavanja lakše ustrojiv i ekonomski manje opterećujući, više je podložan kontroli i manipulaciji u svrhu neke koristi. Naravno, nastavni sustav biti će još dugo prisutan u sferi obrazovanja (Polić, 1997: 183-184).

[4] *bilj.*Četiri godine poslije objavljivanja *Odgoj i svije(s)t,* Milan Polić će ponuditi „malu filozofijskoodgojnu razložbu“ u djelu *Čovjek-odgoj-svijet.* Proširit će problematiku vezanu za odgoj i obrazovanje tako da će abecednim redom izložiti rasprave naslovljene pod pojmovima koji su relevantni za ovu tematiku.

3. FORMALNO PODRAZUMIJEVANJE MODERNOG OBRAZOVANJA

U modernom vremenu segmenti ljudskog života bivaju sve složeniji i apstraktniji. Javljaju se sve kompleksniji globalni problemi koji iziskuju nove sposobnosti, pa i nova zvanja. Nažalost, mnogi od tih problema ne uspijevaju se riješiti, stoga možemo govoriti o mogućoj ljudskoj nekompetenciji i nemogućnosti nošenja sa suvremenim svjetskim problemima. Uočljivo je da su simptomi modernog doba sadržani u čovjekovoj nemoći, povlačenju i apatiji. Upravo zbog toga nužno je formiranje *moderne teorije obrazovanja* (Gudjons, 1994: 162) koja bi obrazovanje učinila osnovnim ključem razrješenja aktualnih svjetskih problema. Naime, obrazovanje bi bilo usmjereno na rješavanje tih problematskih stanja te bi ujedno uvijek ciljalo ka budućnosti. Težit će se poništenju etičkog relativizma i podizanju odgovornosti samog pojedinca u smislu samoodređenja i sposobnosti za solidarnost. Mogu se izdvojiti *četiri odrednice* koje će se odnositi na taj diskurs o 'novom' obrazovanju, tj. na modernu teoriju obrazovanja (Gudjons, 1994: 162-163). Prva odrednica se odnosi na *rad*. Naime, mijena svijeta je sve brža, javljaju se nove tehnologije te automatizacija. Samim time potrebne su prekvalifikacije i nova zvanja. Stoga, bitno je da obrazovanje pripremi ljude na porast složenosti u radnom životu. To bi podrazumijevalo stjecanje analitičkih i sintetičkih kompetencija koje bi omogućile zahvaćanje cjelina i njihovih dijelova. Težilo bi se umreženosti različitih životnih područja te adekvatnom obavljanju kompleksinh poslova (pri tom se ne misli samo na one tehničke). Druga odrednica je *racionalnost* i *znanost.* Ona se referira na novi oblik racionalnosti koji bi zapravo stavio naglasak na osjetilnost i emocionalnost koje bi bile opreke predhodnom shvaćanju racionalizma kao sredstva ovladavanja prirodom koje će u današnjem vremenu prerasti u razaranje prirode koje je gorući globalni problem. Treća odredba biti će dana pod vidom *subjektivnosti* i *prerade zbiljnosti.* Naime, današnji svijet je medijski, a mediji daju svoja tumačenja svijeta, a koja se podsvjesno umeću u čovjekov um. Obzirom na pluralnost medijskih gledišta svijeta, obrazovanje bi trebalo osigurati kritičku interpretaciju svijeta u kojem subjekt obitava. Stoga, moralo bi se govoriti o interkulturalnom obrazovanju koje bi prihvaćalo 'drugačije' i koje bi podrazumijevalo toleranciju. To bi omogućilo plodnost i pluralnost ljudskih odnosa, pa čak i u svjetskom kontekstu. Tu ideju interkulturalnosti, tj. iskustvene razmjene različitih kultura uviđamo u današnjem europskom visokom obrazovanju koje se odvija pod tzv. Bolonjskim procesom. Naposljetku, četvrta odrednica tiče se *vrijednosnog usmjerenja* i *etike.* Osim faktičnog znanja

bitno će biti uključenje, tj. usmjerevanje vlastite volje prema nošenju sa životom. Ono će morati biti odgovorno nošenje, bez obzira na pojavu mnogih društvenih proturječnosti. Vrijednosno usmjerenje u smislu etičnosti značilo bi i protest ukoliko bi bilo riječi o potencijalnoj nepravdi. Nadalje, obzirom da je zahtjev društvenost te kritička refleksivnost, obrazovanje bi se trebalo 'prevesti' u *samoobrazovanje* (Gudjons, 1994: 163). Dakle, više se ne govori samo o formalnom obrazovanju. U suvremenom smislu, naime, obrazovanje je shvaćeno kao cjeloživotan proces. Obrazovanje će morati reagirati na društvene promjene kao što je, primjerice, pojava računala.[5] Visoko industrijalizirano društvo zatraživati će i nove socijalne pokrete koji bi svoje utemeljenje trebati pronaći upravo u obrazovanju.

Što se tiče samog procesa obrazovanja, tj. nastavnog plana i programa, može se reći da postoje četiri načelne funkcije suvremenog obrazovanja (Gudjons, 1994: 165-166). Prva je *heuristička funkcija* koja polazi od toga da usmjerava praktički školski rad na one ciljeve koji bi bili mogući i ostvarivi. Sljedeća je *legitimizacijska funkcija* koja će ustvrditi da je legitimno samo ono obrazovanje koje je usmjereno na stvaranje kompetentnog, odgovornog i humanog ljudskog bića. Potom je bitno navesti i samu *funkciju struktuiranja* koja bi omogućila sveobuhvaćanje koje bi izuzelo sve ono nepotrebno u nastavnom planu. Radi se o fokusiranju na uistinu relevantne teme, a ne gubljenje u pojedinačnosti. U nastavi se preporuča koncept egzempla. To bi značilo da se iz neke nastavne jedinice uvijek izdvaja neki konkretni povijesno-objektivni primjer, ali koji je u toj nekoj određenoj kulturi od veće važnosti (npr. pjesma nekog nacionalno bitnog pjesnika). Posljednja je *kritička funkcija* koja bi onemogućila da mladi ljudi postanu sredstvo nečije manipulacije ili pak da na bilo koji način budu zloupotrebljeni. Tu je također svrstana i težnja da se izbaci sustav ocjena koji je zapravo opreka obrazovanju. Ovdje se može referirati na visoko školstvo gdje su mladi ljudi degradirani kao puki „sakupljači bodova“ (Gudjons, 1994: 166). Naravno, najmodernija verzija takvoga obrazovnog modela je upravo Bolonja s njezinim ECTS bodovima. Dakle, pravo moderno obrazovanj bilo bi sredstvo i opće obrazovanje usmjereno na ključne probleme današnjice.

[5] *bilj.*Hansman i Marotzki govorit će o *informacijsko tehnologijskom obrazovanju* karakterističnom upravo za pojavu računala. Takav oblik obrazovanja je zapravo nužan s obzirom na visokoindustrijsko društvo. Danas gotovo svaki oblik učenja podrazumijeva uporabu računala (Gudjons, 1994: 164).

4. NASTANAK STANJA *NEOBRAZOVANOSTI*

Ovaj dio rada referirat će se na djelo Konrada Paula Liessmanna – *Teorija neobrazovanosti.* On govori o problemu pitanja znanja i njegovog vrednovanja na primjer Njemačke i Austrije. Liessmann je jedan od najutjecajnijih austrijskih znanstvenika, a u djelu će iznijeti kritiku europske politike obrazovanja. Navoditi će razne pojave iz stvarnosti kao manifestacije *neobrazovanosti*, a sve će to iznijeti kroz devet poglavlja u kojima će razraditi pojam *društva znanja,* iznieti prijelazna stanja obrazovanost/poluobrazovanost/neobrazovanost, te govoriti o opsesivnom uvođenju modela ranglista, vrednovanja znanja te o Bolonjskom procesu. U svom polemiziranju zadržat će duhovitost i ironični pristup predstavljajući nove sveučilišne prakse s tendencijom prikazivanja fraze *društvo znanja* kao obične floskule, politički obilježene.

4.1. Prijelaz obrazovanost-poluobrazovanost-neobrazovanost

Općenito možemo reći da su znanje i obrazovanje najvažniji resursi Europe koja je siromašna sirovinama. Dakle, ulaganje u obrazovanje jest skrb za vlastitu budućnost. Javlja se i ideja fleksibilnog čovjeka koji je stalno spreman na učenje te koji je stalno na raspolaganju tržištima. Zbog tog zahtjeva fleksibilnosti znanje je nuđeno kao fragmentirano – lako se usvaja, ali lako i zaboravi. Paradoks današnjice jest da što se više priziva vrijednost znanja, tim znanje brže gubi na vrijednosti. Partikulacijom i fragmentacijom znanja ono gubi svoju legitimnost. Gubi se ona temeljna normativnost obrazovanja te je ono svedeno na puku izobrazbu te na taj način degradirano. Govoreći o trima pojmovima *obrazovanost, poluobrazovanost* i *neobrazovanost,* Liessmann će se referirati na dva autora i njihova djela od povijesne važnosti. Posljednji pojam biti će izvedba samog Liessmanna, a taj pojam jest i nastavljenost njegova djela – *Teorija neobrazovanosti.*[6] Prava ideja **obrazovanosti**, prema Liessmannu, bila je zastupljena kod Wilhema von Humboldta koji je 1793.g. objavio djelo *Teorija čovjekova obrazovanja.* Naravno, radi se o razdoblju prosvjetiteljstva i tzv. *pedagogijskog stoljeća* (Gudjons, 1994: 65). Humboldt je čovjeka shvaćao kao aktivno biće

[6] bilj. Djelo je svoje prvo izdanje doživjelo 2006.g., stoga se pouzdano radi o osvrtu na najsuvremeniju problematiku, posebice vezano za visoko obrazovanje, tj. visoko školstvo.

koje se treba povezati sa svijetom. Srž Humboldtove ideje je spoznavanje svijeta i dobro raspolaganje prirodom, a svemu tome je uvjet samospoznaja i sloboda. Znanost i tehnologija bi čovjeka trebale učiniti slobodnijim u djelovanju. Rezultat Humboldtovih ideja su *humanistička gimnazija* i *humboltovsko sveučilište.* Pravo humanističko obrazovanje najveći uzor bi imalo u grčkom idealu, pa su tada gimnazije posebno bile usmjerene na antičke jezike i antičku kulturu. Također, osnovna ideja je bila učenje na primjerima – modelsko učenje. Za Liessmanna je očigledno takvo obrazovanje ideal i podrazumijeva baš *obrazovanost.* Općenito, antički ideal je uvijek polazio od razvijene individualnosti i bavljenja onim sadržajima koji nisu se pokoravali diktatu aktualne iskoristivosti. Poslije tog razdoblja uslijedit će samo postepeno degradiranje te ideje obrazovanosti, a Humboldtovske ideje biti će omalovažavane kao suvišne kompleksne i zahtjevne, koje samo favoriziraju faktičko znanje. Ostatak svog razdoblja u 19.st. biti će djelomično sačuvano u okviru tzv. *obrazovanog građanstva* (Liessmann, 2008: 56) danog u njemačkoj naciji. To je vrijeme razvoja građanskog društva i postepenog nastanka modernog obrazovnog sustava. Radi se o društvu koje je svoju manjkavost ekonomsku imućnost kompenziralo posjedovanjem obrazovanja jer je ono značilo višu vrijednost po sebi. Bilo je honorirano društvenim i novčanim priznanjima, a težilo je da postane ekskluzivnim slojem. Građansko-humanistički pojam obrazovanja izražen je u posebnoj skrbi za književnost, likovnu i glazbenu umjetnost, te filozofiju te djela antike. Nietzsche će ustvrditi da se to tzv. „obrazovno građanstvo“ zbog svoje ekonomske slabosti fiksiralo na ideju duhovnog obrazovanja elite. Kao opozija ovim shvaćanjima obrazovanosti jest današnje stajalište da se izbjegavaju svi predmeti koji nemaju izravan odnos s praksom. Može se reći da je i danas obrazovanje svojevrsna utopija malograđanina koji mašta da se obrazovanjem emancipira od nižih slojeva. Obrazovanje je shvaćeno kao *nada radničke klase* (Liessmann, 2008: 43) koje bi trebalo spriječiti nezaposlenost i omogućiti savladavanje izazova budućnosti. No Liessmann tvrdi da se stvari tako ne odvijaju te da se nikad nije toliko lagalo kao što se to čini unutar prosvjetne politike. Tako obrazovanje postaje stimulans te sredstvo za umirenje te trajno obećanje za bolja vremena. Ipak, obrazovanje danas nije nikakav jamac za funkcioniranje ekonomija usmjerenih na efikasnost. Pojavom već spomenute reformske pedagogije težit će se ukidanju nadmetanja i konkurencije pa će naglasak biti na ukidanju školskih ocjena. Liessmann, naime, ne preferira obrazovne reformatore, pa će reći da reformatori uvijek teže ukidanju

tradicionalne ideje obrazovanja, a zapravo žele sposobne klonove koji će besprijekorno funkcionirati.

Nadalje, Liessmann tvrdi da prave slabosti obrazovnog sustava su počele 60-ih godina. Ovdje stupa ono stanje koje on nazvao **poluobrazovanost,** a povezuje ga s djelom Theodora W. Adorna pod nazivom *Teorija poluobrazovanosti* (Theorie der Halbbildung), izdanom 1959.g. Stav iznesen u tom djelu jest da je za humanističko obrazovanje potrebna *dokolica* te ukoliko se u takvu vrstu obrazovanja uvrste ljudi koji nemaju za njega nužne preduvjete – ono će spasti na poluobrazovanost. Upravo se to i dogodilo, obrazovanje je postalo „socijalizirano poluobrazovanje" (Liessmann, 2008: 59) koje se preobrazilo u mješavinu kulturnih ustanova[7] te je počela institucionalizacija obrazovanja. Sve će biti u svrhu prilagodbe mladeži, pa će doći do kvarenja obrazovanja *medijalizacijom* (primjerice, nastava s prikazivanjem filmova), a sadržaji klasičnog obrazovanja će propadati.

Naposljetku, slijedi pojašnjenje pojma, tj. stanja **neobrazovanosti** izloženog u Liessmannovoj *Teoriji neobrazovanosti*. Za njega to neće podrazumijevati odsutnost znanja ili nekultiviranost, nego „posve intenzivno postupanje sa znanjem onkraj svake ideje o obrazovanju" (Liessmann, 2008: 9). Stoga, neobrazovanost za Liessmanna nije ni individualni propust, ni promašena prosvjetna politika, već ono što je neizbježno jer će se raditi o nužnoj posljedici kapitalizacije duha. Zapravo, *ideja obrazovanja će jednostavno nestati*. Dok su se prije vodile borbe protiv neprosvijećenosti, danas će se sam proces neobrazovanosti odvijati u samim središtima obrazovanja. Liessmann će posebno biti usmjeren na visoko školstvo, pa će ustvrditi da neizostavan trend će biti u vidu tzv. *skills*, tj. preusmjeravanje obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije. Obzirom da će fokus biti na timski rad i fleksibilnost, doći će do suspendiranja individualnosti. „Ne misliti vlastitom glavom čini se programom izobrazbe danas" (Liessmann, 208: 61). Liessmann također želi izbjeći pogrešno shvaćanje tog pojma *neobrazovanosti*, pa tvrdi da to nije nikakav intelektualni deficit ili nedostatak informiranosti, već naprosto odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije. Znanje je prestalo biti razumijevanjem! Nažalost današnje obrazovanje će se usmjeravati k vanjskim čimbenicima kao što su tržište i tehnološki razvitak. U svijetu koji će se stalno mijenjati i kvalifikacije će se stalno mijenjati. U sljedećem poglavlju

[7] *bilj."* Danas se u svim društvima uspostavljaju složeni odgojni sustavi s ustanovama od predškolskog odgoja do visokog obrazovanja" (Polić, 1997: 189).

razaznat će se koje su tendencije tzv. *društva znanja* u kojemu se za Liessmanna realizira samosvjesna odsutnost obrazovanja. Sve sljedeće pojave označavat će **simptome** spomenutog stanja *neobrazovanosti.*

4.2. Koncept *društva znanja*

Pojam *društva znanja* za Liessmanna znači zapravo epohu *industrijalizacije znanja* gdje će znanje biti podložno parametrima kapitalističke ekonomije. Dakle, s 'obrazovanjem' društvo znanja nema veze. Treba se uopće pojasniti što to društvo znanja podrazumijeva pod 'znanjem', tj. što je ono za njega. Za njega je znanje „informacija opskrbljena značenjem“ (Leissmann, 2008:), a društvo znanja sebe smatra informacijskim društvom.[8] Zapravo, možemo govoriti o 'overloadu' informacija. Puko mnoštvo brojki i slika dovodit će do konfuzije i zaboravljanja, posebice jer još dodatno čovjek dnevno konzumira bezbroj informacija. Znanje bi trebalo biti više od informacija. Ono bi trebalo interpretirati podatke s obzirom na njihov kauzalni odnos. Primjerice, internet omogućuje kvantitativno stjecanje znanja, ali opet se radi o 'iskrcanom znanju' koje je možda predostupno, pa gubi na svojoj vrijednosti. Danas se obrazovna mjesta pretvaraju u uslužna poduzeća, no znanje se ne može konzumirati. Također, jedna od karakteristika društva znanja je i fenomen tzv. „radnika znanja“ (Liessmann, 2008: 35) koji je opsjednut dobivanjem znanja sa svrhom nadmetanja i rušenja klasnih ograničenja. Stoga, onaj koji završi na dnu društvene ljestvice, sam je kriv jer je presporo i loše učio. Upravo na tu odsutnost društva znanja upozorava i sam Liessmann. Čak tvrdi da krilatica dostupnosti znanja je puka utopija. Drugi problemski aspekt društva znanja je tzv. *lifelong learning*. Ono bi podrazumijevalo cijeloživotno učenje, no to više zvuči kao neka ireverzibilna osuda. Stalno učenje tako postaje prisilom i oduzima prirodni užitak pri učenju. Danas je to u vidu stalnog nametanja preškolovanja koja idu ruku pod ruku sa fleksibilizacijom rada. Naravno da su tehnološke inovacije u stalnoj mijeni, ali skupljanje kvalifikacije za kvalifikacijom za koju neće biti prilike primjene na radnom mjestu, naprosto je suludo. Stoga, uočljiva je ideologičnost koju nameće društvo znanja. Također, jedna od zabluda jest ona da se odvio transformacijski proces od industrijskog društva do društva znanja. Industrije nisu nestale već su samo premještena na

[8] *bilj.* Nasuprot tome Leissmann će tvrditi da mi zapravo živimo u dezinformacijskom društvu. Čak će i Hegel ustvrditi da *poznato nije nepoznato zato što je poznato* (Fenomenologija duha). Zaključak jest taj da sa znanjem i spoznajom informacije nemaju veze.

jeftinija odredišta. Društvo znanja će industrijalizirati znanje na način da će stvoriti proizvodna mjesta znanja kao zonu ekonomske iskoristivosti. Načelo industrijalizacije zahtjevat će stalni porast efikasnosti. Nude se razni oblici institucija u kojima je moguće standardizirati znanje, no nadarenost i genijalnost nikada se neće moći institucionalizirati. U visokom obrazovanju uvodit će se ECTS bodovi koji će se označavati točke efikasnosti. Podrazumijevat će normu za vrednovanje studijskog učinka. Industrijalizacija znanja učinit će od sveučilišta poduzeće, a znalci će postati radnicima. Pojam 'znanstveno' postat će samo etiketa koja se stavlja zbog prestiža. U društvu znanja cvjetaju uslužne i savjetodavne djelatnosti, pa se sama sveučilišta sve više obraćaju poduzetničkim savjetnicima. Na taj način u sferu znanosti uvesti će se poduzetnička terminologija kao što je *coaching, controling* i *monitoring*. Može se reći da „znanost mutira u uslugu“ (Leissmann, 2008: 42). Danas se sve više zahtjevaju velike kvote akademski obrazovnih ljudi, pa se samim time snižava razina zahtjevnosti.

4.3. Opsesija ranglistama

U današnjici se stalno pokreću debate o kvaliteti obrazovnih ustanova, a razne evaluacije i rangliste pronalaze svoju službu baš po tom pitanju. Naravno za Liessmanna će to biti samo još jedan pojavni oblik neobrazovanosti. Obrazovno-političke odluke motivirane su željom za postizanjem što boljeg mjesta na ranglisti. Stoga, aktivnost neke obrazovne institucije ovisit će o položaju na listi. Ideja ranglista počiva na PISI-i (Programme for International Student Assessment). Zadatak jest taj da se svake tri godine u međunarodnom uspoređivanju preispitaju osnovne učeničke kompetencije 15-godišnjaka. Ukoliko neka nacija prođe loše, odmah se javljaju nove orijentacije u prosvjetnoj politici i naravno zahtjev da se na idućem testiranju prođe što bolje. Svako povijesno razdoblje imalo je neke svoje obrazovne ciljeve, a ovo današnjice jest položiti PISA test (Liessmann, 2008: 64). Problem jest taj da dolazi do kolektivne histerije prije pisanja tog testa jer se javlja strah od lošeg rangiranja. Upravo zato što PISA testira klasične te pomalo zaboravljene učeničke kompetencije, u škole se uvodi posebna pažnja na čitanje, računanje i pisanje. Dakle, ponovno se vraćaju stari obrasci učenja. Strah od testiranja je razumljiv jer se PISA odnosi na statistiku OECD-a (Organization for Economic Co-operation and Development) koja se predstavlja kao redoslijed na međunarodnoj ranglisti. Radi se dakle o *vrednovanju nacija*, tj. o njihovu natjecanju. Društvo znanja polazi od toga da je rangiranje

objektivno i demokratsko: „svi su pred ranglistom jednaki“ (Liessmann, 2008: 70). U ludilu rangliste glavno načelo je da ne postoji ništa što se ne bi moglo rangirati. Tako se danas rangiraju škole, ali i hoteli, instituti, banke itd.

Očitovanje momenta neobrazovanosti jest u *fetišizaciji akcidentalnog* (Liessmann, 2008: 70). Ranglista ne može održavati realnost jer mjesto na ranglisti može ovisiti o manjoj sitnici, a ipak će određivati mjesto. Obzirom na težnju za što boljim pozicioniranjem, nastajat će razne agencije za rating i vrednovanje, tj. rangiranje će se profesionalizirati. U mehanizmu rangiranja očituje se i karakter prisile – sve se mora svrstati u niz. Fetišizacija rangliste jest manjak moći rasuđivanja.[9] Nizanje nadomješta sud, PISA će postati normom iako joj to nije bila namjera. Danas u školama se učenici pripremaju za te testove, bez obzira je li to moguće ili nemoguće uskladiti s nastavnim planovima.[10] „Škole tako postaju poligon za treniranje prema nastavnim planovima OECDovih ideologa“ (Leissmann, 2008: 73). Rangiranje će se odraziti i na prestruktuiranje obrazovnog sektora. Nažalost, sve što će biti 'ispod crte' zadobit će obilježje manje vrijednosti. U visokom obrazovanju to rezultira gašenjem instituta, studijskih ustanova te znanstvenih centara.

4.4. Evaluacija znanja

Pojam *evaluacije* označava osiguranje i povećanje kvalitete, internacionalizaciju, efikasnost, nadmetanje, novčana sredstva, usmjerenost na projekte te naravno Bolonju i već spomenute PISA-studije (Leissmann, 2008: 77). Sve navedene kategorije zapravo imaju obmanjujuć manevar te skrivaju ono što se s njima uistinu indicira. Zapravo se radi o pritajenoj transformaciji slobodne znanosti u neslobodne uslužne djelatnosti. Konkretno, sveučilišta su podvrgnuta kontinuiranom vrednovanju, a priznanje među strukom i publikacijska djelatnost biti će indikatori kvalitete. Ono što se upotrebljava su kvalifikacijski postupci preuzeti iz *poslovne ekonomije*. Na primjer: brojke, bodovanja, stope rasta, bilance znanja i anketiranje suradnika. Danas se nastava i istraživanje na sveučilištima sve više ravna prema potrebama studenata. Student je taj konzument, a profesor davatelj usluge. Uvode se obavezni upitnici u kojima

[9] *bilj.* Kant će nedostatak rasudne moći nazvati oblikom gluposti

[10] *bilj.* Liessmann govori o primjeru Njemačke i Austrije, ali sličan slučaj postoji i u Hrvatskoj. Naime, na Hrvatskoj radioteleviziji je nedavno puštena dokumentarna emisija *Razred 2010.* u kojoj na vidjelo izlaze problemi s polaganjem državne mature, a ponajviše su vezani uz vremensku neusklađenost s redovnim nastavnim programom.

student izražava zadovoljstvo ili nezadovoljstvo ponuđenim. To stvara psihološki pritisak na profesore te može dovesti do promijenjenog ponašanja profesora. Trend naime pokazuje da se primjerice manje supstancijalna predavanja vrednuju bolje od onih s većom zahtjevnošću i strožim ispitima. Evaluacije uvode i nove sveučilišne didaktike, tj. uporabe novih medija kao što su *e-learning* i *blended learning.* To se smatra 'inovativnim', no radi se o forsiranju.

Općenito se može pitati prema kojim kriterijima treba vrednovati znanstvene istraživačke rezultate? Trend na sveučilištima jest da se trebaju imati publikacije u međunarodnim časopisima. Dakle, trebaju postojati vanjski naručitelji da evaluacija bude pozitivna i da se dobiju novci. Svjetsko tržište je to koje je potražitelj. Takve procjene su nejasnih granica i zapravo se ništa ne može uistinu znati o kakvoći istraživačkog rezultata. Čini se kao da su evaluacijski kriteriji prizvoljni te da se financiraju samo oni koji su prema slobodnoj procjeni 'perspektivni'. Ignorira se ono neuobičajeno, kreativno i uistinu inovativno, a kao da se favorizira „intelektualna osrednjost“ (Liessmann, 2008: 82). Zbog toga znanstvenici ne postupaju ozbiljno s izvorima i autorstvima, te su prijevare i krivotvorenja sve češća. Favorizira se kvantiteta jer sveučilišta žele držati korak u nadmetanju, pa vrijedi samo ono što svoj izraz može naći u statistikama i dijagramima. Stoga, sveučilišne uprave nalažu za koliko postotaka se moraju povećati istraživački rezultati. Opasnost jest u tome što se u evaluacijama znanstveni standardi mogu podrediti interesima politike i gospodarstva. Zato će iskrsavati razne privatne agencije koje će nuditi svoje 'usluge' sveučilištima, a ticat će se reorganizacije. Zbog toga će javna sredstva koja bi trebala pripasti istraživanjima, završiti u privatnim poduzećima. Govorit će se o tzv. *znanstvenim menađerima* koji će 'zauzeti' sveučilišta. Nažalost, „dokinuti aktualnu dominaciju ropskih duša u znanstvenom pogonu je utopija “ (Leissmann, 2008: 87).

4.5 Bolonjski proces

Za kraj vrijedno je spomenuti uvođenje Bolonjskog procesa na europska sveučilišta. Naime, Bologna je nastala po uzoru na angloamerički model sveučilišnog obrazovanja. Bologna je nastala 1999.g., a ugovorili su ju europski ministri prosvjete. Potekla je od zamisli o „stvaranju jedinstvenog europskog visokoškolskog prostora„ (Liessmann, 2008: 89). Svrha joj je povećati usporedivost i mobilnost znanstvenika i studenata. Uspostavljen je plan integracije te širenja, pa uz Bolonjski proces pristaju i države koje tek iščekuju članstvo u Europskoj Uniji. Za Liessmanna Bologna je također jedan od simptoma , tj. momenata *neobrazovanosti.* Za njega je to rastajanje od europske ideje sveučilišta. Sveučilišna ustrojenost podrazumijeva *tročlanost:* bakalaureat i magisterij koji je preduvjet za kasniji doktorski studij ili PhD-program. Postavlja se pitanje koji je smisao trogodišnjeg bakalaureata? Naime, istraživačke nastave u njemu uglavnom nema. Radi se zapravo o težnji obrazovne politike da skrati vrijeme studiranja i da poraste stopa akademski obrazovanih građana. Sveučilišta sve više počinju nalikovati na visoke strukovne škole , šaljući akademski nepotpuno obrazovane pojedince na tržište rada (Liessmann, 2008: 91). Studiji bi se trebali apsolvirati brzo, a takva ideja brzog stjecanja diplome proističe od gospodarstva koje bi svoje obrazovne troškove svelo na minimum. Tek program magisterija podrazumijevat će nekakav oblik znanstvenosti. Doktorski programi utemeljeni su po uzoru na američki PhD, a novi trend će biti mobilnost ne habilitacija, tj. boravak na jednom matičnom fakultetu. S druge strane sam program mobilnosti za studente je veoma slab. Naime, koristi ga mali postotak polaznika, a on se vjerojatno neće ni povećati obzirom na gospodarske prilike. Što se tiče same strukture nastave, nude se modularizirani programi, umreženi kolegiji i zadani doktorski programi. Znanost je obilježena kategorijama planiranja, umreženja i kontrole, pa nestaju mogućnosti individualnih pristupa. To se najbolje potvrđuje uvođenjem tzv. ECTS sustava (European Credit Transfer System) ili 'bodova uspjeha'. Njima se mjeri studentski utrošak rada potreban za savladavanje nekog kolegija. No ipak „orijentacija sveučilišta prema studentu treba biti šira od mjerenja njegova uložena rada. Ona se mora ugledati i u orijentaciji prema rezultatima učenja, a ne samo prema sadržajima učenja“ (Divjak, 2005: 23). Također je upitno kolika je ekvivalentnost između ECTS bodova i težine nekog kolegija. Krajnji ciljevi Bologne su da naslovi kolegija i modula posvuda zvuče isto te da se nastava odvija na engleskom

jeziku. Ovdje je uočljiva kontradikcija. Ako će europsko visoko školstvo svugdje nuditi isto, čemu onda mobilnost? Što se tiče ECTS bodova, Leissmann predviđa da će studenti „u žongliranju s bodovima razviti pravo majstorstvo“.

5. ZAKLJUČAK

Nakon osvrta na formalno-teoretske potkrijepe vezane za pojam i koncept suvremenog (modernog) obrazovanja, da se zaključiti da je neizostavna povezanost obrazovanja sa strukturama odgoja koji još uvijek te strukture interpolira u sferu obrazovanja, a posebice se to uspješno odvija jer proces obrazovanja još uvijek podrazumjeva postojanje ustanova koje će taj proces organizirati. Upitno je koliko uspješno se suvremeni procesi učenja odvijaju u tim ustanovama. Nakon izloženog pojašnjenja prijelaza stadija obrazovanosti i poluobrazovanosti u stadij neobrazovanosti, daju se uočiti neke opće tendencije. Čini se da se obrazovanje suviše usmjerava na globalno natjecanje, pa gubi onu svoju temeljnu, istinsku vrjednost. Također ono je postalo sredstvo za postizanje nekih izvanjskih i osobnih ciljeva, pa teško da se može uopće govoriti o formiranju čovjekove ličnosti putem obrazovanja. Obzirom da ekonomija dominira svim životnim područjima, sve se odvija po zakonima tržišta, a šansu imaju samo oni koji slijede duh vremena. Obrazovanje više ne označava autonomnost, samoodređenje i slobodu, već ono predstavlja mrežu kontrola i pomanjkanja opcija. Naziv *društvo znanja* ne bi bio ipak primjeren jer evaluacija znanja se u ovom društvu ne odvija na adekvatan način. Obrazovanje bi trebalo imati ulogu da razdoblja lišava njihova iluzorna karaktera, no današnje društvo je zaslijepljeno, prepustilo se neobrazovanosti i nema sposobnost prepoznavanja iluzija. Naime, može se reći da je zbog toga aspekt budućnosti društva u cjelini i više nego zabrinjavajući.

6. LITERATURA

1. Divjak, Blaženka, *Sveučilište usmjereno studentima,* u: *Prvi koraci u bolonjskom procesu*, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2005.
2. Gudjons, Herbert, *Pedagogija – temeljna znanja*, EDUCA, Zagreb, 1994.
3. Liessmann, Konrad Paul, *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja,* Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2008.
4. Polić, Milan, *Čovjek-odgoj-svijet*, KruZak, Zagreb, 1997.
5. Polić, Milan, *Odgoj i svije(s)t,* Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 1993.