

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PEDAGOGIJSKI POGLED NA KURIKULUM SOCIJALNE  
EFIKASNOSTI**

Diplomski rad

Tajana Perc

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PEDAGOGIJSKI POGLED NA KURIKULUM SOCIJALNE EFIKASNOSTI**

Diplomski rad

Tajana Perc

Mentor: Dr. sc. Zvonimir Komar

Zagreb, 2018.

## Sadržaj

Uvod.....	1
Pedagogijski pogled .....	2
Pojam pedagogije i posljedice zanemarivanja njegove unutarnje logike .....	4
Svrha i sloboda u odgoju i obrazovanju .....	7
Samoodređivanje čovjeka i ponovno povezivanje sa svijetom.....	11
Samoodređivanje .....	12
Ponovno povezivanje sa svijetom .....	15
Odgoj, obrazovanje, izobrazba.....	17
Odgoj .....	18
Obrazovanje .....	20
Izobrazba.....	23
Nastava i kurikulum .....	25
Nastava .....	26
Kurikulum i povijesni tijek njegova razvoja.....	30
Kurikulumske ideologije 20. stoljeća .....	35
Kurikulumska ideologija socijalne efikasnosti .....	38
Kurikulum socijalne efikasnosti.....	39
<i>Shvaćanje čovjeka u odnosu na društvo.....</i>	<i>39</i>
<i>Tehnika prikupljanja kurikulumskih ishoda pri izradi kurikuluma .....</i>	<i>40</i>
<i>Kurikulumski ishodi .....</i>	<i>42</i>
<i>Način ostvarivanja kurikulumskih ishoda – učenje i poučavanje u ideologiji socijalne efikasnosti ..</i>	<i>44</i>
<i>Pložaj učitelja i učenika u kurikulumu socijalne efikasnosti.....</i>	<i>45</i>
<i>Evalvacija u kurikulumu socijalne efikasnosti .....</i>	<i>46</i>
<i>Efikasnost u kurikulumu socijalne efikasnosti.....</i>	<i>47</i>
<i>Analogija.....</i>	<i>50</i>
Pedagogijski pogled na kurikulum socijalne efikasnosti .....	50
Pogled na poimanje čovjekove svrhe i njegov položaj u društvu.....	50
<i>Međuovisnost odgoja i obrazovanja te prirode odnosa čovjeka i društva .....</i>	<i>54</i>
Pogled na tehniku izrade, provođenja i procjenjivanja uspješnosti kurikuluma socijalne efikasnosti ...	56
<i>Obrazovni standardi i standardizirano testiranje .....</i>	<i>58</i>
Pogled na nastavu u kurikulumu socijalne efikasnosti .....	60
Pogled na izobrazbu.....	62

Kurikulumska ideologija socijalne efikasnosti kao odraz društvene ideologije .....	65
Otudjenje u procesima rada i izobrazbe.....	69
Kurikulum socijalne efikasnosti u današnjim obrazovnim sustavima.....	74
Zaključak .....	80
Literatura .....	83

## **Pedagogijski pogled na kurikulum socijalne efikasnosti**

### Sažetak

Cilj ovog istraživanja jest teorijski istražiti mogućnost odgoja i obrazovanja putem kurikuluma socijalne efikasnosti. U tu svrhu, najprije se nastoji razviti teorijska pedagoškijska perspektiva kao osnova s koje će se pružiti pedagoškijski pogled na kurikulum socijalne efikasnosti. Tijek razvoja te perspektive dovodi do zaključka o nužnosti slobode samoodređivanja svrhe kao preduvjeta cjelovitog i smislenog razvoja bića čovjeka, koji se ostvaruje (samo)odgojem i (samo)obrazovanjem u dijalektičnom odnosu čovjeka i društva. Daljnjim tijekom istraživanja, u kojemu se raspravlja o teorijskom konceptu kurikuluma socijalne efikasnosti, dolazi se do zaključka da su već sami preduvjeti odgoja i obrazovanja u njemu onemogućeni, budući da se radi o izvanjskom, društveno-ideološkim mehanizmima nametnutom prilagođavanju čovjeka potrebama društveno-ekonomskog sustava. Pedagoškijski pogled na kurikulumsku ideologiju socijalne efikasnosti kao odraz šireg društveno-ideološkog konteksta u kojemu su potrebe tržišta stavljana ispred čovjeka, ukazuje ne samo na nemogućnost odgoja i obrazovanja kao procesa čovjekovog postajanja samim sobom, već i na potpunu neprimjerenost takvog društva općeljudskom bivanju.

Ključne riječi: samoodređivanje, svrha, odgoj i obrazovanje, kurikulum socijalne efikasnosti

## **Theoretical pedagogical overview on the social efficiency curriculum**

### Abstract

The aim of this research is to see into the possibility of education through the social efficiency curriculum. For this purpose, endeavor is first made to develop theoretical pedagogical perspective as a basis for theoretical pedagogical overview on the social efficiency curriculum. The course of development of that perspective leads to a conclusion of the necessity of freedom of self-determination of purpose as a prerequisite for the complete and meaningful development of a human being, which is achievable by (self)education in dialectical relationship between man and society. Further course of the research, in which the theoretical concept of social efficiency curriculum is discussed, leads to a conclusion that it disables prerequisites of education, for it is about externally, by socio-ideological mechanisms imposed adaptation of man to the needs of socio-economic system. Theoretical pedagogical overview on the social efficiency curriculum ideology as a reflection of broader socio-ideological context in which needs of the market are imposed to human, shows not only that education as a process of human's self-becoming is impossible, but also that such society is completely inadequate for general being of human.

Key words: self-determination, purpose, education, social efficiency curriculum

## Uvod

Izabrana tema diplomskog rada spada u područje filozofijske pedagogije, budući da se radi o teorijskom istraživanju i promišljanju, s jedne strane, temeljnih pedagoških pojmova – odgoja i obrazovanja, a s druge strane, o kritičkom prosuđivanju kurikuluma socijalne efikasnosti kao jedne od dominantnih teorija kurikuluma u današnjim obrazovnim sustavima. Predmet proučavanja diplomskog rada stoga je kurikulum socijalne efikasnosti, a da bi se taj predmet moglo pedagoški proučiti, potrebno je u prvom dijelu istražiti i odrediti što su uopće odgoj i obrazovanje, odnosno stvoriti poziciju s koje će se pružiti pedagoški pogled na kurikulum socijalne efikasnosti. U drugom dijelu riječ je o samom kurikulumu socijalne efikasnosti te se razmatra kakve su mogućnosti odgoja i obrazovanja u takvom kurikulumu. Nadalje se teorija kurikuluma socijalne efikasnosti promatra u kontekstu širih društvenih zbivanja kako bi se istražilo odakle ona proizlazi te na koji je način povezana s postojećim društvom. Motiv za odabir ove teme jest ponajprije pozitivističko prihvaćanje kurikuluma socijalne efikasnosti u praksi, obrazovnim politikama, a nerijetko i u znanosti o odgoju i obrazovanju. Mogući uzrok toga jest zanemarivanje teorijskog načina promišljanja pedagoške prakse i osnovnih pedagoških pojmova. Upravo je zato odabran teorijski pristup istraživanju ove problematike. Važnost takvog pristupa navedenoj tematici je općenito zanemarivanje pedagoške teorije, koja je nužan uvjet za smislenu i svrhovitu odgojno-obrazovnu praksu.

## **Pedagogijski pogled**

Potrebno je prije svega utvrditi na što se smjera kada kažemo „pedagogijski pogled“. Pedagogijski gledati znači *teorijski* gledati, odnosno „misaono promatrati“ neko nešto, neki bitak koji se „otkriva misaonom promatranju kao idejnost“ – „Ideja kao vid, lik, jest onaj bitni način na koji se ono mislivo kao takvo, bitak, pokazuje mišljenju dok misli“ (Komar, 2015, 90). Pedagogijski pogled, dakle, pretpostavlja da postoji neko nešto, neka ideja koja je misliva, koju je misaonim promatranjem moguće vidjeti te je spoznavati. Ako je ideja koju promatramo *odgoj*, tada pedagogijski gledati znači razmišljati o njegovoj svrsi, istraživati „(misaono) odgoj sam po sebi, u svojem pojmu“ (Komar, 2012, 67). U ovom radu pokušat ćemo teorijski (misaono) istražiti konstitutivne pojmove pedagogije – odgoj i obrazovanje – kao ideje koje nikako nisu samorazumljive ili „date“. Njihov se oblik mišljenju otvara i pokazuje tek teorijskim uvidom u njihovu unutarnju logiku i svrhu. Cilj ovoga rada upravo jest u što većoj mjeri<sup>1</sup> otvoriti ideje pedagogije, odgoja i obrazovanja našem misaonom oku, kako bismo ih mogli proučiti unutar koncepta kurikuluma socijalne efikasnosti.

Naime, već je na prvi pogled lako uočljiv opći kaos koji vlada u stručnoj i znanstvenoj literaturi kada god se pokušaju definirati ovi pojmovi. Nerijetko se preuzimaju objašnjenja pedagogiji srodnih znanosti, poput psihologije ili sociologije, koje imaju bitno drugačija polazišta od pedagogije, te stoga ne mogu primjereno objasniti pojmove odgoja i obrazovanja. Definicije ovih pojmova također se razlikuju unutar znanosti pedagogije, ovisno o tome za koju se paradigmu netko dominantno opredjeljuje, odnosno je li naklonjeniji duhovno-znanstvenom, empirijsko-analitičkom, kritičkom ili nekom drugom shvaćanju znanosti o odgoju. Ovisi, nadalje, o tome je li netko naklonjeniji „tradicionalnoj“ ili „suvremenoj“ pedagogiji, pedagoškoj praksi ili pedagogijskoj teoriji, pedocentričnoj ili sociocentričnoj orijentaciji, i tako u nedogled. Čini se kako ne postoji suglasnost oko toga što su odgoj i obrazovanje te koji su njihovi predmeti i svrhe. To smatramo problematičnim budući da se nered, nedosljednost i neusustavljenost pedagogijske teorije nužno odražava

---

<sup>1</sup> S obzirom na opseg rada i mogućnosti autorice.

na obrazovne sustave i politike te vodi do nepromišljenih i proizvoljnih pedagoških praksi i trendova, pa se s pravom možemo pitati radi li se tu uopće o odgoju i obrazovanju.

Kao što kaže Palekčić (2015a), problem je u identitetu pedagogije kao znanosti, a iz toga proizlazi i nedostatak „prepoznatljive i priznate pedagogijske znanstvene perspektive (*differentia specifica*) obzirom na predmet svog istraživanja“ (15). Sve većom zastupljenošću kritičko-racionalističkog pristupa od šezdesetih godina prošlog stoljeća, pedagogija gubi svoju teorijsku poziciju pa preuzima metode i teorije društvenih znanosti (Palekčić, 2015a). Prenaglašenošću pragmatičkog pristupa pedagogija se sve više okreće svakodnevnom praktičnom iskustvu kao izvorištu svojih spoznaja, ali ono samo po sebi nije dostatno za smisleno i svrhovito bavljenje odgojem i obrazovanjem, niti u teorijskom, niti u praktičnom smislu. Budući da pedagogija kao znanost ne ulaže dovoljno napora u istraživanje predmeta i svrhe odgoja i obrazovanja, njihov izvorni smisao gubi se iz vida, a zamjenjuju ga svrhe koje ne proizlaze iz same pedagogijske znanosti. Time što je izgubila identitet, izgubila je i legitimitet pri određivanju odgoja i obrazovanja u teorijskom i praktičnom smislu te dopustila ulazak drugih znanosti i ostalih društvenih struktura u svoje područje. Zbog toga se sve češće može čuti kako ciljevi odgoja i obrazovanja proizlaze iz potreba društva i tržišta rada, odnosno da oni diktiraju kakva će biti priroda i uređenje odgojno-obrazovnih sustava. Tako svrha tih sustava postaje priprema mladih za funkcionalan život u društvu i tržištu rada, ali isto tako i osposobljavanje „odraslih“ članova društva za trajno *prilagođavanje* društvu i tržištu, umjesto samoodređivanja putem odgoja i obrazovanja. To je veoma problematično gledano iz pedagogijske perspektive, budući da, kako će biti raspravljeno u sljedećem poglavlju, svrha pedagogije može proizlaziti samo i jedino iz čovjeka. „[S]vrha mora biti ono imanentno biću odgoja i obrazovanja jer slobodno je ono koje je radi sebe, dok je ropsko ono koje je poradi drugoga.“ (Komar, 2012, 153)

Upravo zato smatramo da je potreban pedagogijski pogled, kojim ćemo u ovom radu pokušati teorijski domisliti ideju pedagogije i pojmova koji iz nje proizlaze, tek da bismo ih kasnije mogli dovesti u vezu s kurikulumom socijalne efikasnosti i raspraviti o tome jesu li u njemu odgoj i obrazovanje mogući. Kao što je ranije rečeno, pedagogijski gledati znači razmišljati o svrsi nekoga pojma, ideje, i promatrati ga u samome sebi. Zato će ovo



promišljanje biti neopterećeno analizama različitih obrazovnih sustava, praktičnim iskustvima, opisima ili nabranjima pedagoških metoda i tehnika i ostalim datostima pedagoške prakse. Želimo razvidjeti što ovi pojmovi jesu u svojoj suštini.

### **Pojam pedagogije i posljedice zanemarivanja njegove unutarnje logike**

Pojam „pedagogija“ ima svoju unutrašnju logiku i smisao, koji proizlazi iz značenja njegovih strukturnih elemenata – grč. *pais* (dijete) i *agoge* (vođenje). Smatramo da je pedagojskim pogledom moguće iz logike tog pojma izvesti temeljne preduvjete predmeta pedagogije – odgoja i obrazovanja – odnosno vidjeti što se nalazi u njihovoj suštini. Tek kada vidimo što odgoj i obrazovanje jesu u sebi, ako raspoznamo što je to što ih čini baš tim procesima, a ne nekim drugim (npr. socijalizacija, inkulturacija, instrukcija...), tek tada je moguće ući u analizu praksi koje se samorazumljivo nazivaju odgojno-obrazovnim, kako bi se uvidjelo jesu li one to doista.

U pojmu „pedagogija“, *pais* kao dijete ne označava biološko dijete, dijete kao razvojnu fazu ljudskog života, već kao čovjeka koji još nije postao samim sobom, koji još nije iz slobode postigao svoje samoodređenje. „Istinska pedagogija utoliko ima karakter postajanja samim sobom. [...] Otvorenost čovjeka za svoje *istinsko* dijete ono je čemu se u krajnjem smislu pedagogija obraća.“ (Komar, 2012, 82, 83) Način na koji se pedagogija obraća *paisu* jest vođenjem, *agoge*. „Vođenje kao takvo formalno pretpostavlja *nešto kretljivo* (biće čijoj *bitije* mogućnost kretanja imanentna), *moguću zbiljnost kretanja* te *svršni oblik* prema kojemu se ono kretljivo kreće.“ (Komar, 2012, 86) *Pais* je ono u čovjeku što mu daje mogućnost i slobodu da se razvija, raste, kreće se i mijenja, pri čemu je vođen svojom svrhom. *Pais* je uvijek u potrazi za svrhom i prema njoj se kreće uzdižući se iznad sebe, mijenjajući se da bi sve više bio u skladu sa sobom, primjeren sebi. Obilježje tog kretanja jest da ono nema konačni cilj<sup>2</sup>, već traje onoliko koliko čovjek ima slobodu da se kreće. Svrha kojoj se kreće također nije konačna. Ona nije neka statična točka kojoj čovjek vječito teži, nego se i sama kreće, i zapravo podrazumijeva svrhovito *bivanje* čovjeka. Vodeći se

---

<sup>2</sup> A pogotovo nema *ishod* kao neki unaprijed i izvana određen kriterij čijim se „ispunjavanjem“ u kurikulumu socijalne efikasnosti „dokazuje“ „odgojenost“ i „obrazovanost“.

svojom svrhom, on se zapravo *samooblikuje* s obzirom na sliku vlastite svrhe, koja se pokazuje kao neka ideja budućeg „ja“, a budući da samooblikovanje ima karakter razvoja i uspinjanja na sve višu razinu, jasno je da se i predodžba svrhe razvija i mijenja.

Shvatimo li pedagogiju na takav način, postaje jasno da je teorijsko određivanje identiteta pedagogije i njeno postuliranje kao autonomne znanstvene discipline imperativ, kako za znanost tako i za pedagošku praksu. Naime, druge znanosti (poput, na primjer, psihologije i sociologije), čija se teorijska polazišta, znanstvene spoznaje i metode danas prečesto nameću ispred pedagoških, ne polaze od svrhe čovjekova bivanja u razmatranju odgoja i obrazovanja. Ta se svrha pogotovo ne uzima u obzir niti u obrazovnim politikama, koje kreiraju obrazovne sustave prema kriterijima koji su daleko od izvornog pedagoškog shvaćanja. Ako je već samo polazište pogrešno – neprimjereno čovjeku kao jedinom mjerilu odgoja i obrazovanja<sup>3</sup> – ne možemo očekivati da će se odgoj i obrazovanje u praksi odvijati u skladu s čovjekovom biti, čime se čini velika šteta kako pojedinom čovjeku, tako i društvu u cjelini. Pedagogiju bismo mogli shvatiti kao vodilju koja, autonomnim samoodređivanjem svoje teorije i praktične djelatnosti temeljenom na unutrašnjoj logici svoga pojma, privodi čovjeka samome sebi, a time i utire put razvoju društva koje će biti primjerenije čovjeku, odnosno u kojemu će on moći voditi smislen i svrhovit život. Međutim, današnje je stanje drugačije te pod krinkom pedagogije možemo uočiti različite i mnogobrojne utjecaje na odgojno-obrazovni sustav, koji dolaze sa svih strana – iz drugih znanstvenih disciplina, političkih i vjerskih institucija, ekonomskog i gospodarskog sustava, javnosti, medija. To je svakako znak da pedagogija nije autonomna znanstvena disciplina, a razlog možemo tražiti u već spomenutom nedostatku teorijske perspektive kao čvrstog oslonca u konstituiranju identiteta pedagogije. Ta perspektiva proizlazi iz unutarnje logike pojma pedagogije, ili drugim riječima – iz ideje čovjeka kao bića kojemu su (duhovno) kretanje, razvoj i promjena u samoj suštini postojanja, pri čemu se vodi vlastitom svrhom.

---

<sup>3</sup> „Lice je ona veličina u dosegu univerzalno upravljene kulturne prakse, po kojoj pedagoška funkcija nalazi određen smjer prema svome cilju i u tome se vidu „lice“ iskazuje upravo kao neko mjerilo odgojne djelatnosti.“ (Vuk-Pavlović, 1996, 96)

Ovakva tvrdnja, da se čovjek u odgoju i obrazovanju vodi vlastitom svrhom, mogla bi navesti na pomisao da se zalažemo za ideju odgoja i obrazovanja „orijentiranih na učenika“, odnosno za *pedocentričnu* perspektivu u pedagogiji, pri čemu se faktori poput zajednice i društva stavljaju u pozadinu. Ipak, to nije tako. Problematika odnosa čovjekove *unutarnje* svrhe i „*vanjskog svijeta*“ bit će razrađena u daljnjim dijelovima teksta. Tada će biti vidljivo da su odgoj i obrazovanje kao unutarnji procesi (samo)vođenja svojom svrhom, odnosno samoodređivanja, uvijek u suavisnosti i uzajamnom utjecanju s „*vanjskim svijetom*“. Međutim, u ovom dijelu istraživanja naglasak namjerno stavljamo na ovu *unutarnju* svrhu čovjeka, jer je to ono što odgoj i obrazovanje diferencira od svih drugih, „*srodnih*“ fenomena, a zajedno s time i pedagogiju diferencira od svih drugih, „*srodnih*“ znanstvenih disciplina, budući da jedino pedagogija ima zadatak privođenja čovjeka svojoj svrsi i osposobljavanja za samovođenje (samoodređivanje). To je, prema našem mišljenju, shvaćanje odgoja i obrazovanja koje treba služiti kao samo polazište u razvoju pedagojske teorije i pedagoške prakse, odnosno u razmatranju svih daljnjih fenomena i ideja koje bi se u bilo kojem području pedagogije mogle javiti.

Da sumiramo: iz unutarnje logike pojma pedagogije proizlazi da u čovjeku postoji „*dijete*“, *pais*, kao njegova mogućnost (potencijal) razvoja i sloboda da određuje svoju svrhu, pri čemu mu *vođenje (agoge)* omogućuje da se prema toj svrsi kreće. Iako svaki čovjek po svojoj prirodi ima u sebi slobodu određivanja svoje svrhe, bez primjerenog vođenja on bi na putu ka toj svrsi mogao lako zalutati. Razlog tome leži u mnogim utjecajima koji dolaze iz vanjskog svijeta, koji nerijetko pokušavaju čovjeka podčiniti sebi, te u činjenici da je samoodređivanje s obzirom na svrhu sposobnost koja zahtjeva stanovitu snagu i karakter koji naprosto ne dolaze sami od sebe, već se formiraju odgojem i obrazovanjem. Upravo ovdje nastupa uloga pedagogije kao znanosti koja svojim teorijskim i praktičnim nastojanjima *pri-vodi* čovjeka njegovoj svrsi te ga osposobljava i osnažuje za slobodu samovođenja, samoodređivanja. (Samo)vođenjem „*dijete*“ postaje „*čovjekom*“, ali to *postajanje* nema završetak jer bi to nužno značilo gubitak svrhe i slobode. Stoga odgoj i obrazovanje nemaju neki konačni cilj, kao što je „*maturiranje*“, „*zrelost*“, „*odraslost*“ i sl.

Naime, ako čovjek na neki način izgubi „dijete“ u sebi<sup>4</sup>, izgubio je zapravo mogućnost i slobodu da se mijenja i da se duhovno kreće, da uvijek i stalno postaje samim sobom i samoodređuje se<sup>5</sup>. Ako ne može u slobodi tragati za svojom unutarnjom svrhom i uspinjati se ka njoj, onda možda preostaje samo to da robuje nekim izvanjskim svrhama koje ne određuje sam, već ih mehanički „ispunjava“, dok istovremeno one njega ne ispunjavaju jer ni ne proizlaze iz njega samoga. Time on ne postaje samim sobom nego nekim drugim, otuđenim sobom. Iz toga proizlazi da su svrha i sloboda u samom temelju pedagoške znanosti, odnosno da bez svrhovitog kretanja i bez slobode čovjeka da se samoodređuje uopće ne možemo ni govoriti o pedagogiji, a tako ni o njenim predmetima – odgoju i obrazovanju.

### **Svrha i sloboda u odgoju i obrazovanju**

Iz prethodnog određenja pedagogije moguće je razvidjeti da su odgoj i obrazovanje ovo *kretanje* prema svrsi, a ono je omogućeno time što čovjek ima u sebi slobodu da određuje svoju svrhu. No gdje on tu svrhu pronalazi, kako i spram čega je određuje? Istinsku svrhu bivanja čovjekom ne može pronaći nigdje izvan sebe, već u onome što ga kao čovjeka bitno određuje. Stoga svrha čovjeka, a ujedno i svrha odgoja i obrazovanja – koji su procesi ispunjavanja njegove svrhe, postajanja čovjeka čovjekom, samoodređivanja – ne mogu biti pronađene ni u kakvim vanjskim datostima, a pogotovo ne mogu biti nametnute izvana. „Svrha je neslobodna u svakom slučaju kada je „poradi drugoga“, a ne „poradi sebe“. [...] Pedagogija utemeljena na neslobodnim svrhama proizvodi neslobodna bića. Pedagogija utemeljena na slobodnim svrhama oslobađa bića za njihovo primjereno biti.“ (Komar, 2012, 121) Pritom je potrebno razlikovati dva vida slobode koja se u čovjeku mogu očitovati, a koja ga oslobađaju na različitim razinama: „sloboda *od*“ i „sloboda *za*“ (Fromm, 1978).

---

<sup>4</sup> Npr. iluzijom o tome da je „odrastao“ jer ima svoje stavove i principe.

<sup>5</sup> Stoga bi to „dijete“ u čovjeku moglo označavati i njegovo „priznanje“ samoga sebe kao „nedovršene“, nikada do kraja formirane, već uvijek otvorene i stalno-nastajuće ličnosti. To priznanje nije nikakva slabost, već upravo dokaz oslobođenosti čovjeka za sebi primjereno bivanje.

Fromm polazi od toga da je čovjek svojim rođenjem vezan za vanjski svijet – prirodu, kulturu i druge ljude. Taj mu svijet pruža osjećaj sigurnosti i pripadanja, ali istovremeno i osjećaj nemira budući da je u njega utopljen, identičan je s njim, a sve dok je tako on ne može ostvariti svoju individualnost. Procesom koji Fromm (1978) naziva „individuacija“, čovjek se spontano počinje oslobađati od spona što ga vežu za taj svijet i koje guše njegovu „ja“. Ovdje se radi o negativnom vidu slobode, budući da, oslobađajući se *od* vanjskih spona, čovjek upravo negira te spona kao nešto sebi pripadno. Negirajući vanjski svijet i spona što ga za njega vežu, čovjek negira i samog sebe jer je, prije nego što se oslobodio vanjskog svijeta, bio identičan s njim. Oslobađajući se, čovjek ga transcendirira i otuđuje se od njega. „Iz prevazilaženja i iz otuđivanja [...] čovek izlazi go i posramljen. On je sam i slobodan, pa ipak nemoćan i zastrašen.“ (Fromm, 1978, 49) Jer biti slobodan odropstva ne znači još biti slobodan za upravljanje sobom. Upravljanje sobom, sebe određivati, čovjek može tek ukoliko je „slobodan za“. Ovo je pozitivan vid slobode jer takva sloboda čovjeka oslobađa *za* sebe samoga, *za* samoodređivanje sebe kao zasebne ličnosti koja je dio vanjskog svijeta, ali nije identična s njim (jer je *oslobodena od* njega). Pozitivna sloboda omogućuje čovjeku ponovno povezivanje sa svijetom, ali ne na način robovanja, ovisnosti i utapanja u njega, već na način da stvara nove spona, koje mu omogućuju da se izgradi kao ličnost, u beskrajnom procesu negiranja i afirmiranja vanjskog svijeta i sebe samoga.

Oslobađanjem od vanjskog svijeta koje Fromm (1978) naziva procesom individuacije, koji je zapravo porast snage ličnog *ja*, porast svjesnosti i shvaćanja čovjeka da je nezavisno i zasebno biće, on se kao entitet odvojen od drugih izdiže iz svijeta u koji je dosad bio utopljen. „Tim odvajanjem od sveta koji je, u poređenju sa vlastitim postojanjem pojedinca, neodoljivo snažan i moćan, često pun pretnji i opasnosti, stvara se osećanje nemoći i nespokojstva. [...] U čoveka se javljaju impulsi da odustane od individualnosti, i da potpunim utapanjem u spoljašni svet savlada osećanje usamljenosti i nemoći.“ (45) Osim ovih osjećaja koji nagone čovjeka da odustane od sebe, a koje bi on još mogao i prevladati snagom volje, javljaju se i impulsi izvana koji ga pokušavaju podrediti sebi<sup>6</sup>. Iz tih razloga

---

<sup>6</sup> Ovi impulsi mogu biti različitog intenziteta i dolaziti iz najrazličitijih izvora. Izvori mogu biti, ne primjer, totalitarni sistemi koji čovjeku ne dozvoljavaju slobodu misli i govora, religije koje poučavaju pokornost

sloboda ponekad i jest neodoljivo težak teret koji neosnaženi pojedinac ne može podnijeti, već se ponovno utapa u svijet koji tako za njega više ne predstavlja nikakvu prijetnju – ali istovremeno odustaje od sebe. No proces individuacije može uzeti i drugačiji zaokret, u kojem će se čovjek razvijati „kao slobodan pojedinac, koji sam sebe određuje i koji proizvodi“ (49). To je moguće ukoliko ponovno uspije ostvariti takvu povezanost sa svijetom koja ne isključuje njegovu individualnost, već se ukorjenjuje u „integraciji i snazi ukupne ličnosti“ (45). Ovdje prepoznajemo dva već ranije navedena momenta – negiranje i afirmiranje. S jedne strane, „sve veća individuacija znači sve veće izdvajanje, nesigurnost, te, na taj način, sve veću čovekovu nedoumicu o njegovoj ulozi u svetu, o značenju njegova života“ (49). Smatramo da se ovdje događa moment negacije gdje čovjek uzima poziciju objekta, što mu omogućuje da sam sebe promatra i vidi izdvojeno od svijeta i onoga što je dosad bio, da vidi sebe kao ono što sada jest. Ali negativna sloboda nije dovoljna da bi se čovjek slobodno kretao prema svojoj svrsi, jer tek u pozitivnom vidu slobode on uopće može tu svrhu pronalaziti. Pozitivno slobodovati može tek kada se nalazi u poziciji subjekta – onaj koji sam sebe određuje (moment afirmacije), koji svojom misaonom aktivnošću transcendirira ono što sada jest i kreće se prema svrsi svog bivanja, prema onome što još nije. Ovo obrtanje objekta u subjekt i njihovo stalno izmjenično kretanje kojim čovjek ostvaruje svrhovito bivanje možemo nazvati odgojem i obrazovanjem. Otuda jasno proizlazi da svrha odgoja i obrazovanja može proizlaziti jedino iz samoga čovjeka: „Čovjek je i onaj koji (se) obrazuje ali i ono čemu se obrazuje. Čovjek se ne odgaja i obrazuje da bi bio nešto izvan sebe sama, već da bi bio on sam.“ (Komar, 2012, 51)

Biti povezan s vanjskim svijetom znači osjećati pripadnost, sigurnost, mogućnost da se zadovolje vlastite potrebe; znači osjećati se integralnim dijelom prirode, zajednice, kulture i povijesti, ali istovremeno biti samosvojna, autonomna osoba koja inzistira na integritetu vlastite ličnosti umjesto da podliježe zahtjevima i željama drugih u njenom oblikovanju.

---

čovjeka pred svojim institucijama i „višim silama“, roditelji koji kroz svoje dijete pokušavaju ostvariti ono što sami nikada nisu uspjeli, ali isto tako, povezano s temom ovoga rada, i obrazovni sustav koji uobličuje čovjeka tako da bude primjeren tržištu (funkcionalan i koristan), i tržište koje se želi održati stabilnim tako da otuđuje od čovjeka njegovu vlastitu svrhu, a umjesto toga mu daje puku funkciju.

Potonje ne znači ništa drugo, nego određivati i zatim slijediti svoju svrhu, oblikujući pritom svoju ličnost i cijeli svoj život<sup>7</sup> prema vlastitim kriterijima, sudovima i samosvijesti o tome tko i što jesmo ili želimo biti. To nije ništa drugo nego samooblikovanje, samoodređivanje prema *svrsi*. Centralno je pitanje pritom – što je svrha. Ako pretpostavimo da je točna tvrdnja da čovjek, ovisno o tome kako vidi svoju svrhu, prema njoj *oblikuje* svoju ličnost – sebe cijeloga i sve ono što ga čini onim koji jest – tada možemo pretpostaviti da je i svrha *oblik, slika – ideja* – budućeg sebe. Na početku prvog poglavlja, rekli smo da su odgoj i obrazovanje ideje koje nikako nisu samorazumljive ili „date“, te da se njihov oblik otvara i pokazuje tek umnim uvidom u njihovu unutarnju logiku i svrhu. Po jednakom principu: ideja čovjeka o sebi nije niti samorazumljiva niti data. Počevši uvidom u svoje unutarnje ustrojstvo, u sve ono što pojedinog čovjeka čini baš tim čovjekom (duševnost), moguće je domišljati ideju (sliku, oblik) svog *budućeg* „ja“, i u tome ne može biti ničega pretpostavljenog. Stoga se čovjeku njegova svrha otvara i pokazuje tek u umnom nastojanju da on vidi njen oblik, a on sam nije ništa drugo nego *mogućnost* samoga sebe, odnosno mogućnost svoje svrhe, ideje o budućem sebi, koju sam oblikuje i stvara<sup>8</sup>. Utoliko su i odgoj i obrazovanje postajanje čovjeka čovjekom. Oblikujući i slijedeći ideju o sebi, čovjek biva na način svrhovitog bivanja, pri čemu svrha proizlazi iz njega samoga te se u njega samoga i vraća jer on biva sve više nalik toj ideji, odnosno svrsi, odnosno samome sebi. Pritom je svrha uvijek nadalje u stvaranju i nastajanju, jer se ovakvim samooblikovanjem čovjek nužno *mijenja*, te se ponovnim uvidom u sebe mijenja i predodžba o budućem „ja“.

Raspravljajući o svrsi, Komar (2012) kaže da, ako „se govori o svrsi čovjeka, govori se zapravo o umu i mišljenju“ (136). „Mišljenje je djelatnost uma“ (135), pri čemu je um apsolutna moć (mogućnost) mišljenja, a mišljenje je djelatno ostvarenje te moći (mogućnosti), koje je, doduše, nesavršeno, jer je i sam čovjek kao umno biće nesavršen. Um je „apsolutna moć kao „oblik oblika“ (137) te je u njemu „skrivena i klica sebe-bivanja

---

<sup>7</sup> Ili preciznije, svoju povijest i budućnost.

<sup>8</sup> Drugo je pitanje, koje se ovime neizbježno otvara, koliko čovjek ima u sebi moć da zaista ostvaruje mogućnost sebe, a o tome će biti riječi u potpoglavlju „Samoodređivanje“, kada će se govoriti karakternim preduvjetima svrhovitog bivanja.

s obzirom na mogućnost djelatnosti i udjelovljenosti u istovjetnosti s oblicima/pojmovima“ (137), što je u skladu s onim rečenim u prethodnom odlomku. Naime, um samome sebi daje oblik (ideju o sebi) te svojom nesavršenom djelatnošću mišljenja nastoji čovjek tim oblikom zaista i postati. Ideja da se u odgoju i obrazovanju mora i može polaziti jedino od čovjekove svrhe „pokazuje da se pedagogijom namjerava na oslobođenje čovjeka za svoje istinsko biti.“ (106) „U protivnome, „ispunjavanjem svrhe“ ništa se neće otkriti, baš suprotno, biće će se sakriti u svojoj redukciji i neistini sebe sama.“ (90)

Iz dosadašnjeg razmatranja odgoja i obrazovanja s obzirom na slobodu i svrhu, vidljivo je da to nisu procesi koji se događaju negdje izvan čovjeka (npr. u učionici, u obitelji, na ulici), a koji onda utječu na čovjeka kao objekta i oblikuju ga onako kako bi neki ponovno vanjski subjekti (npr. učitelji, roditelji, vršnjaci) smatrali primjerenim. Subjekt, kao i objekt, odgoja i obrazovanja može biti jedino sam čovjek i u tom su smislu odgoj i obrazovanje uvijek samo-odgoj i samo-obrazovanje. Ovi vanjski činitelji, doduše, mogu davati znatan poticaj u pokretanju čovjekovih unutarnjih odgojnih i obrazovnih snaga, u osvještavanju njegove neslobode, ili u razotkrivanju sve širine i bogatstva svijeta u kojemu ima pronaći svoj interes. Važnost i utjecaj tih vanjskih činitelja nimalo ne osporavamo, ali tvrdimo da mu nijedna izvanjska struktura ne može postavljati svrhe, ciljeve, zadatke ili ishode koje bi odgojem i obrazovanjem trebao postići. Time se slobodi postavljaju granice, ili se čak potpuno ukidaju bilo kakve namjere da se čovjeku omogući traganje za samim sobom i (samo)određivanje spram sadržaja<sup>9</sup> odgoja i obrazovanja. Naprotiv, *postavljanjem* bilo kakvih „gotovih“ „svrha“, čovjeku preostaje samo da ih mehanički ispunjava i time postaje primjeren, ne samome sebi, već nekim vanjskim strukturama (društvu, kulturi, tržištu itd.)

### **Samoodređivanje čovjeka i ponovno povezivanje sa svijetom**

U prethodnim je poglavljima ostalo mnogo otvorenih pitanja, od kojih bismo željeli usmjeriti pogled i raspraviti o onima koja smatramo važnima za daljnji tijek istraživanja.

---

<sup>9</sup> Pod sadržajem se misli na sve ono što može dati odgojni i/ili obrazovni poticaj. To ne mora biti nekakav „školski“ sadržaj koji se učenicima prenosi, već bilo što iz svijeta koji čovjeka okružuje.



Na koji način čovjek ostvaruje svoju svrhu, odnosno samoodređuje se? Budući da čovjek ne može živjeti kao izdvojeni entitet, neovisno o drugim ljudima i kulturi, kako on ostvaruje ponovnu (neporobljavajuću) povezanost s njima?

### *Samoodređivanje*

(Samo)odgoj i (samo)obrazovanje odvijaju se u čovjeku putem samoodređivanja (proces kretanja subjekt-objekta; naizmjenično negiranje i afirmiranje). Smatramo da na ovaj put čovjek kreće uvidom u sebe samoga. Tko sam ja, što me čini onim koji jesam i koje je značenje moga života? Onaj koji je iole oslobođen *od* svijeta zasigurno je barem u nekim životnim situacijama osjetio nedostatak smisla i svrhovitosti vlastitog bivanja. To može biti dovoljan poticaj da bi čovjek sebe opazio u vlastitoj izgubljenosti (jer shvaća da ne vodi *svoj* život, vođen *svojom* svrhom) i onemogućenosti (jer ne biva na način primjeren sebi). Uviđajući sve više da njegov život zapravo i nije njegov vlastiti, čovjek se *oslobađa od* svijeta i od sebe samoga kakav je dosad bio – a zapravo je bio falsifikacija, kopija toga svijeta. Ovakav uvid u sebe možemo nazvati – samosvijest: mogućnost da promatram tko sam i što me čini onim koji jesam. Samosvjestan čovjek također je svjestan povijesnosti vlastitog bivanja, pa makar je dosad bio i neslobodan i otuđen. Njegova ga je povijest učinila onim koji sada jest. Ali samosvijest na ovoj razini još ne znači da čovjek posjeduje snagu koja je potrebna da bi tražio vlastiti životni smisao i svrhu, umjesto one koja mu se naprosto daje izvana, a pogotovo ne znači da posjeduje snagu koja je potrebna da bi vodio svrhovit život. Jer, kako je rečeno ranije, svrha nije neka jedna i konačna točka koju čovjek može ispuniti – ona je svrhovito *bivanje*. Mogućnost svrhovitog bivanja (kretanja ka svojoj svrsi) određena je snagom uma i volje, koja jedina omogućuje pozitivan vid slobode, odnosno *oslobođenost za* samoodređivanje prema sebi-primjerenijem obliku. Ovdje je potrebno osvrnuti se na Herbarta (1897), kada govori o *dobroj volji*<sup>10</sup>. Dobra volja, kao prvi preduvjet moralnosti, održava se snagom i otpornošću čovjeka da, prosuđujući<sup>11</sup>, čini i odabire ono što je najbolje, istinito i dobro, a odbacuje ono što je nasuprot toga. Mogućnost toga je pravi izraz čovjekove slobode. „*A making*“ *which te pupil himself discovers when*

---

<sup>10</sup> „Good will“ (str. 57).

<sup>11</sup> „Proper judgment“ (str. 58).

*choosing the good and rejecting the bad – this or nothing is formation of character!*“ (Herbart, 1897, 61) Ili drugim riječima, samoodređivanje, samostvaranje svog karaktera. Samoodređujući se, čovjek ispituje, vrednuje, prosuđuje objekt svoje volje, nakon čega ga sebi postavlja kao zapovijed, a nakon čega slijedi poslušnost<sup>12</sup> volje sebi samoj. Ovakva sloboda čovjeka da sam određuje tko jest, a tko nije, što želi, a što ne želi, (umjesto da se lako pridaje žudnjama, koje ne podliježu volji) zahtjeva snagu uma i volje te mu omogućuje da živi svoju svrhu. „It ought to seem as if an immeasurable store of will power lay locked in a mental reservoir, which can be opened by reason only, when, where, and how it wills“ (67). To je, prema mišljenju Herbarta, prvi zadatak koji se disciplinom ostvaruje kroz nastavu. Ta disciplina za cilj ima učiniti samu sebe suvišnom, odnosno osposobiti učenika za samodisciplinu – snagu i spremnost da upravlja samim sobom.

Na ovom mjestu, potrebno je na trenutak zastati i učiniti razlikovanje između karaktera i individualnosti. U današnjem odgoju i obrazovanju može se primijetiti značajno inzistiranje na individualnosti, što se prirodno javlja kao opreka uniformnosti odgojno-obrazovnog sustava, koja ozbiljno narušava integritet ličnosti. Doista, individualnost učenika treba se poštovati i u što većoj mjeri ostaviti netaknutom, jer u protivnom se radi o opresiji na individualnu prirodu djeteta, što onda ne može imati veze s odgojem i obrazovanjem. Međutim, smatramo da postoji potencijalna opasnost da, zbog straha da se ne takne u individualnost, formiranje karaktera ostane zanemareno. Herbart (1897) kaže da djeca mogu imati vrlo izraženu individualnost, bez da posjeduju karakter (116). To je vrlo zabrinjavajuće, budući da bez karaktera nije moguće samoodređivanje. Jer za razliku od individualnosti, karakter je, kako kaže Herbart, pod utjecajem razuma, „it is simple and steadfast; individuality, on the contrary, continually sends forth from its depths other and new thoughts and desires.“ (117, 118) Ostvarivati svoju individualnost bez izgrađenog karaktera stoga znači misliti, osjećati i djelovati nasumično, gotovo bismo mogli reći nepromišljeno slijediti želje i žudnje onako kako se javljaju, bez onog momenta moralnog

---

<sup>12</sup> Ova se *moralna* poslušnost nikako ne smije shvatiti kao poslušnost zakonima, pravilima i dužnostima svakodnevnog života, već kao poslušnost spram zapovijedi koju je čovjek postavio sebi, na temelju prosudbe o tome što je dobro i ispravno, a što loše i pogrešno.

prosudiavanja. Sama individualnost ne omogućuje nam slijediti svrhu, jer svrha zahtjeva stanovitu samodiscipliniranost u nastojanju da stalno postajemo onim „budućim ja“. Samodisciplina je produkt *volje*, a volja je ono što izgrađuje karakter, i što je „far different from variations of temper or desire“ (116) koje proizlaze iz individualnosti. S druge strane, bez individualnosti nema karaktera. Iz nje proizlazi prirodna, životna snaga koja daje čovjeku potrebu da postaje samim sobom. Stoga individualnost ima važnu ulogu u samoodređivanju. Ona je ono po čemu se svaki čovjek razlikuje od drugih, što svakom čovjeku daje osjećaj da nije isti kao ostali, pa otuda i potreba za originalnošću, i poticaj za izražavanje svog stvaralaštva. Iako je karakter taj koji omogućuje samoodređivanje, individualnost je ta koja mu zadaje smjer. Ako se individualnost čovjeka slomi, on više nema niti temelj na kojemu se gradi karakter, niti uopće potrebu da se samoodređuje, jer ga ništa ne razlikuje od ostatka svijeta u koji je tada naprosto utopljen.

Važno je naglasiti da su i karakter i individualnost dio cjelokupne ličnosti, no dok prvi podliježe snazi volje, drugi ne podliježe. Stoga je karakter podložan odgojno-obrazovnim utjecajima i nastojanjima te ga je potrebno formirati disciplinom kojoj je krajnji cilj ukinuti samu sebe, odnosno osposobiti za samodisciplinu. S druge strane, prirodna individualnost<sup>13</sup> djeteta/učenika zaista se treba poštovati jer je bitna odrednica u samoodređivanju – karakteru daje temelj, a snazi volje u velikoj mjeri smjer i intenzitet djelovanja. No inzistiranje na pukoj individualnosti, bez izgradnje karaktera, od čovjeka čini individu<sup>14</sup>. On ipak nije samo to, već je i biće zajednice. U konačnici možemo sumirati da su samosvijest (Znam tko sam „ja“, što me čini onim koji jesam.) i samodisciplina koja proizlazi iz karaktera izgrađenog snagom volje (Slobodan sam da određujem što jesam a što nisam, što hoću a što neću.), uz poštivanje individualne prirode pojedinog čovjeka, ono što čovjeku omogućuje samoodređivanje, sebi primjereno – svrhom vođeno – bivanje.

---

<sup>13</sup> To je ono po čemu se ljudi međusobno razlikuju – temperament, snage, afiniteti, želje, otpornost i sl.

<sup>14</sup> O individualitetu će još biti riječi u potpoglavlju „Pogled na poimanje čovjekove svrhe i njegov položaj u društvu“.

### *Ponovno povezivanje sa svijetom*

Iako se čovjek samoodređuje s obzirom na svoju svrhu, ono u dodiru s čime se samoodređuje dolazi iz vanjskog svijeta. Naime on je rođen u taj svijet, u određeni kulturno-povijesni kontekst, u kojemu ima živjeti svoj život, pa u odnosu s tim kontekstom određivati i svoju svrhu. Stoga se ne može samoodređivati ako je otuđen od svijeta u kojemu živi<sup>15</sup>. Budući da je otuđenost od drugih ljudi i vlastite kulture mukotrpan osjećaj podvojenosti između potrebe za integritetom vlastite ličnosti i potrebom povezanosti sa svijetom, u čovjeku se budi nagon da uspostavi ponovnu vezu s njim, ali ne na način ponovnog utapanja (jer time odustaje od svoje ličnosti), već na način sebe-uspostavljanja u odnos s tim svijetom.

Govoreći o licu i zajednici, Vuk-Pavlović (1996) kaže kako se lice „slobodno, upravo reći *samo iz sebe* određuje“ (81) svojom sposobnošću da „*smjera na vrednote i smisao*“ (81) koji proizlaze iz zajednice. Vrijednost, u dodiru s duševnošću, tvori doživljaj koji traži svoj što primjereniji i trajniji izraz, pa se stvaralačkim činom veže na tvar. Drugim riječima, lice ima svoju vlastitu kulturu u kojoj se ostvaruje doživljaj vrijednosti, a koji lice nagoni da se izražava, da stvar-a. Doživljaj koji je pronašao svoj izraz, počinje kao stvar živjeti odvojeno od lica. Mnoštvo takvih stvari, koje proizlaze iz stvaralaštva mnoštva lica, čini zajedničku kulturu. Ona je dakle mnoštvo duhovnih objektiviteta, „kao što su primjerice oruđe i strojevi, običaji i zakoni, umjetnine i naučna djela“ (80), koji proizlaze iz kulture mnogih lica koja čine zajednicu. S obzirom da zajednička kultura živi odvojeno od lica, ona ponovno čini onaj izvanjski svijet u kojemu lica traže vrijednosti u odnosu s kojima će vrijednosnim doživljavanjem ponovno biti potaknuto stvaralaštvo. Iz toga proizlazi da su lice, zajednica i kultura najuže i neraskidivo povezani. „Lica ulaze u „zajednicu“ i tvore je tek u povodu *stalne nutarnje povezanosti*, kojoj se opet osnov može tražiti samo u kulturi“ (80), a razlog zašto lica uopće moraju ulaziti u zajednicu je taj što u njoj pronalaze smjerenja i svrhe, smisljeno bivanje. (Vuk-Pavlović, 1996)

---

<sup>15</sup> Jer ako je otuđen od svijeta, onda još nije *slobodanza* povezivanje sa svijetom.

No ponovno, izvanjska kultura ne smije biti nametnuta čovjeku kao nešto što se mora naprosto prisvojiti. Tek „sloboda za“ dopušta da se spram nje slobodno određuje. Upravo *prosudjući* (na onakav način na koji smo o tome govorili u potpoglavlju o samoodređivanju referirajući se na Herbarta)vrijednosti, čovjek samosvjesno određuje i mijenja sebe, a budući da je najuže povezan sa zajednicom i kulturom, on povratno određuje i mijenja njih. Upravo je u ovoj *promjeni* bit odgoja. U posredstvu vrijednosti koje služe kao poticaj za doživljaj i stvaralaštvo, čovjek prosudjuje svijet oko sebe, određujući, *mijenjajući* i sebe i zajednicu. On iz sebe samoga stvara. Ne reproducira, ne falsificira, nego, pronalazeći i prosudjući vanjske vrijednosti svojom moralnom voljom<sup>16</sup>, a u skladu sa svojom unutarnjom svrhom postojanja (koju samosviješću u sebi istražuje), sam sebe određuje i stvara, djelujući povratno na vanjski svijet, mijenjajući ga tako da bude primjereniji ljudskom bivanju. Čovjek je dakle, stvaralačko biće, biće kreacije (kreativno biće), a ne biće reprodukcije, stagnacije ili indiferentnosti. I upravo je tim stvaralačkim potencijalom, koji kao *pais* nužno ima u sebi, čovjek upravljen na budućnost. „Jer „budućnost“ zazbiljnom zamišljena nije ono, na što možda prekrštenih ruku čekamo ili što željom i nadom iščekujemo, već ono, što nas oplodene ljudskom našom čežnjom čini bremenitima, ono, *što živeći i doživljavajući doista stvaramo.*“ (Vuk-Pavlović, 1996, 47) Stoga ni odgoj, ni sam čovjek po svojoj prirodi, ne mogu biti usmjereni na održavanje i reprodukciju postojećeg stanja, već na izgradnju, stvaranje, koje svoj početak nalaze u vrijednosnom doživljaju i promjeni koju on budi u čovjeku. I Vuk-Pavlović (1996) govori o uzdizanju lica nad zajednicom što se, vjerujemo, događa upravo ovom *promjenom*, a kojom lice povlači za sobom zajednicu na višu razinu postojanja. Baš je tom povezanošću i usmjerenošću na budućnost, koja i licu i zajednici daje smisao postojanja, čovjek usmjeren na djelatnost odgoja – odgoj je kulturna djelatnost kojom lice tek može postajati licem, a

---

<sup>16</sup> Ovdje kažemo „moralnom“ voljom jer volja sama po sebi ne mora smijerati na „dobro“, „ispravno“, „lijepo“ i sl. Volja može biti usmjereni na sebične ili loše svrhe. S druge strane, „moralna“ volja (makar je shvaćanje „moralnoga“ subjektivno i uvelike ovisi o pojedinoj kulturi) podrazumijeva nastojanje ka svrhama koje se u određenoj kulturi ili zajednici smatraju općeljudskim dobrom. Stoga ovdje moralna volja označava osvješteno nastojanje ka onome čime čovjek može pridonijeti podizanju zajednice odnosno kulture na općeljudski primjereniju razinu bivanja.

zajednica zajednicom. Njime se, dakle, kroz vrijednosti, a smjerajući na smisao postojanja i budućnost, čovjek ponovno povezuje sa svijetom.

Pošto nas je na ovom mjestu istraživanje dovelo do fenomena odgoja kao onoga koji formira kako ličnost, tako i zajednicu, potrebno je napomenuti kako odgoj sam po sebi nije dovoljan ukoliko želimo *cjelovito* obuhvatiti ličnost, a njenom bivanju u zajednici dati sveobuhvatniji smisao (za razliku od onoga koji se uspostavlja samo kroz vrijednosti, odnosno kulturu). Mogućnost toga možda se nalazi u ujedinjavanju triju pojmova – odgoj, obrazovanje i izobrazba – koje ćemo u nastavku istražiti, razvidjeti njihove svrhe te sagledati njihovu moguću povezanost u pokušaju sveobuhvatnog pristupa ljudskom biću.

### **Odgoj, obrazovanje, izobrazba**

U dosadašnjem smo istraživanju pristupali odgoju i obrazovanju kao pojmovima koji imaju zajedničku svrhu – samoodređivanje čovjeka te njegovo smisljeno i svrhovito bivanje u zajednici. Međutim, ovi pojmovi nisu istovjetni, ne može ih se izjednačavati, niti se i na koji način može odabrati samo jedan od njih, osim ako se želimo jednostrano obraćati ljudskoj duševnosti. Cjelovita briga za čovjekovu duševnost koju znanost pedagogije podrazumijeva i koju sustavnim bavljenjem čovjekom želi postići, može se ostvariti jedino kroz odgoj i obrazovanje zajedno. Mada do sada o tom pojmu nije bilo riječi, poslu pedagogije željeli bismo ovdje dodati i izobrazbu, što će biti obrazloženo kasnije u ovom poglavlju.

„Za razgranjeno u sebi područje, koje ima da obuhvati sve one brige i skrbi, što se općenito protežu na razviće, održanje i produbljanje čovječjeg bića, uvriježila su se u nas tri naziva: uzgoj, odgoj i obrazovanje“ (Vuk-Pavlović, 1996, 266). Uzgoj, kao dio sveobuhvatne skrbi za čovjeka, svoju svrhu pronalazi u prirodnom opstanku; to je briga za egzistencijale potrebe, koje postavljaju neizbježan preduvjet za fizički i duševni opstanak pojedinca i vrste (Vuk-Pavlović, 1996). Međutim, uzgoj pojedinca još ne čini čovjekom. Njemu izmiče onaj dio ljudskog bića koji ga razlikuje od puke biološke jedinice. To je ljudska duševnost, kojoj se obraćaju upravo odgoj i obrazovanje. U njoj se nalazi povod za odgojno i obrazovno *nastojanje*. Jer to nastojanje, za razliku od uzgojnog, ne proizlazi iz

nagona da se očuva goli život (i pojedinca i vrste), već, kao što je rečeno u gornjem citatu, da se razvija, održi i produbi čovječje biće, a time i zajednica koja kroz ta bića živi, i u kojoj ona nalaze smisao bivanja. Toj se duševnosti, međutim, odgoj i obrazovanje obraćaju na različit način, i pronalaze u njoj različit izraz, stoga je na ovom dijelu o tome potrebno promisliti.

### *Odgoj*

U potpoglavlju „Ponovno povezivanje sa svijetom“ već je naznačeno da se odgoj ljudskoj duševnosti obraća kroz vrijednosti<sup>17</sup>. Čovjek od rođenja živi uronjen u njih; u susretu sa svakom javlja se doživljaj, ali on od početka još nema sposobnost da ih prosuđuje i da se s obzirom na njih određuje, već ih prihvaća tako kao da su *dane*. Stoga nema niti potrebu da ih mijenja. Pedagoško nastojanje oko odgoja sastoji se u tome da se čovjeka što više i što dublje dovodi u susret s vrijednostima, što pedagog<sup>18</sup> postiže *estetskim razotkrivanjem svijeta*<sup>19</sup> odgajanicu. Stoga se pedagogija u praktičnom smislu može shvatiti kao znanost koja sustavno uređuje odgojnu okolinu dajući kroz vrijednosti odgojne poticaje za odgajanicov vrijednosni doživljaj, a koji će zatim voditi do samoodređivanja odgajanika u odnosu s njima. Budući da je odgoj u suštini slobodna djelatnost, on u sebi podrazumijeva i kritički moment, odnosno moment negacije. To znači da odgajanik nije primoran „usvojiti“ neku vrijednost, „prilagoditi“ se danoj kulturi, već ju negiranjem i afirmiranjem prosuđuje i s obzirom na nju se određuje. Međutim, kako je rečeno na početku odlomka, on od početka

---

<sup>17</sup> Prema Filipoviću (1934), vrijednosti su dane u kulturnim dobrima, običajima, idealima itd., a one određuju ciljeve i svrhe ljudskog rada i nastojanja (200). One su „pravi i distinktni *kvaliteti* na objektima koje nazivamo kulturnim dobrima“ (Scheler prema Filipović, 1934, 208), ali su o tim dobrima kao svojim nosiocima neovisne, jer su vrijednosti vječne i nepromjenjive, a supstrati na kojima postoje nisu (208). „[M]ožemo na pr. pravdu, dobrotu, ljepotu i sve druge bilo etičke, estetske itd. vrijednosne kvalitete posve lako i nesmetano lučiti od nosioca njihova – čovjeka ili predmeta.“ (208) Tek se preko čovjeka, odnosno ličnosti, vrijednost kao smisao može doživjeti i razumjeti, u čemu leži zadatak pedagogije da poveća kapacitet subjekta za vrijednosne doživljaje te da osposobi za razumijevanje vrijednosti (209).

<sup>18</sup> Pedagogom smatramo svaku osobu koja se na sustavan način bavi odgojem i obrazovanjem pa to uključuje i nastavnike i odgajatelje koji se njima tako bave.

<sup>19</sup> „The aesthetic revelation of the world“ (Herbart, 1897).

još nema sposobnost da kritički prosuđuje. Zadatak je pedagogije u odgajaniku probuditi samosvijest, koja mu omogućuje da sebe sagleda kao objekt, te ga osnažiti za samodisciplinu koja mu omogućuje da, primjereno samome sebi, negira i afirmira vrijednosti koje u njemu bude doživljaj. Na temelju doživljaja nastaje „*a making*“ koji smo spomenuli ranije<sup>20</sup>. Radi se o stvaralačkom aktu kojim odgajanik stvara i samoga sebe, ali i zajednicu, dajući i sebi i zajednici primjereniji oblik. Da bi bio u mogućnosti zaista davati primjereniji oblik, odgajanik mora imati sposobnost *moralnog prosuđivanja* – to je cilj odgojnih nastojanja pedagoga. U estetskom razotkrivanju svijeta odgajaniku se daju povodi za moralno prosuđivanje vrijednosti, čime on oblikuje i osnažuje svoju volju te se time osposobljava za samodisciplinu. Krajnji cilj pedagoga pritom je da samoga sebe učini suvišnim, a odgajanika oslobodi za samosvjesno samoodređivanje u odnosu s vrijednostima, u kojemu ću slobodno i svrhovito izražavati svoj stvaralački potencijal.

Odgojem se, na taj način, izgrađuje i/ili izmjenjuje sustav vrijednosti. Svaka vrijednost koja probudi doživljaj kao *spontanu* unutrašnju aktivnost, može postati dijelom vrijednosnog sustava te, ovisno o intenzitetu i vrsti (npr. pozitivan ili negativan, privlačenje ili odbojnost i sl.) doživljaja, ta vrijednost nadopunjuje ili preoblikuje postojeći sustav vrijednosti, kojim su onda uvelike određeni daljnji doživljaji. No da bi se zaista radilo o (samo)odgoju, a ne inkulturaciji, socijalizaciji ili nekom sličnom procesu, nužna je moralna prosudba vrijednosnog doživljaja, kojom prosuđujemo o tome koliko je doživljaj moralan, i u skladu s tim (pre)oblikujemo vrijednosni sustav, koji će ponovno biti temelj za daljnje (spontano) vrijednosno doživljavanje. Do takve moralne prosudbe dolazi se misaonom preradom iskustva doživljaja i njegovog cjelovitog konteksta. Upravo ovdje leži povezanost i neodvojivost odgoja i obrazovanja. Naime, kakav će doživljaj biti ovisi ne samo o postojećem vrijednosnom sustavu koji smo oblikovali, već jednako tako i o razumijevanju svijeta oko sebe, koje se postiže obrazovanjem.

---

<sup>20</sup> U potpoglavlju o samoodređivanju, referirajući se na Herbarta.



## Obrazovanje

I dok se kroz odgoj ljudska duševnost usmjerava na vrijednosti i doživljaj, kroz obrazovanje se usmjerava na znanje i mišljenje. Ono se, dakle, obraća onom području duševnosti koje nije doživljajno, već *razumsko*. Cilj je obrazovanjem postići što cjelovitiju i jasniju sliku o svijetu: moći misliti o stvarima koje ga sačinjavaju, o načinu kako su one međusobno povezane i zašto. Drugim riječima, to bi bilo *razumijevanje* sebe i svijeta oko sebe, a ono se postiže *mišljenjem*, odnosno misaonom preradom prezentacija iz svijeta.

Razumijevati svijet oko sebe znači misliti pojmove i stvari kakvima jesu po sebi i to zbog njih samih a ne zbog ikakve vanjske koristi, te misliti o njihovoj povezanosti, o načinu kako jedna iz druge proizlaze, kako se nastavljaju i slijede jedna drugu. Obrazovanjem se, dakle, oblikuje ono što Herbart (1897) naziva *misaonim krugom*<sup>21</sup>. Način na koji se misaoni krug oblikuje kroz nastavu Herbart vidi kao glavni zadatak i brigu učitelja. „[H]ow this circle of thought is being formed is everything to the teacher, for out of thoughts come feelings, and from them principles and modes of action. To think out in relation to this chain of development each and every thing that can be offered to the pupil and find a place in his mind, to enquire how each is connected with the whole, how one part must follow another and again become a link to that which succeeds“ (84-85), to je glavni zadatak obrazovnih nastojanja učitelja. Obrazovanje bi se tako moglo nazvati procesom *razvojnog znanja*, ali pritom je bitno na koji način shvaćamo znanje. Kako kaže Vujčić prema Liesmannu (2013), „podaci nagomilani u pamćenju još uvijek nisu znanje; pojedinosti i pojmovi [...] postaju znanjem tek onda kada ih je logičkim i konzistentnim kriterijima moguće međusobno povezati tako da rezultiraju smislenim i provjerljivim suodnosom. A taj se suodnos ne ravna prema vanjskim kriterijima, nego prema logici baš tog znanja.“ (280-290) Znanje nije nešto što stoji izvan čovjeka, a što on može „usvojiti“ ili „prenijeti“. To nisu niti informacije, činjenice, niti išta drugo što se ne nalazi u sustavnoj povezanosti s misaonim krugom. Znanje je sadržaj i forma misaonog kruga, koji se formira razumijevanjem pojedinačnosti iz cjeline svijeta oko sebe. Razumijevanje je pak misaono disanje, koje

---

<sup>21</sup> „The circle of thought“.

počinje otkrivanjem neke pojedinačnosti, neke prezentacije iz cjeline svijeta (što ovisi o obrazovnom afinitetu– njime se određuje smjer u kojem će se manje ili više težiti u vlastitom razotkrivanju svijeta – te o iskustvima čovjeka). Određenoj slici pridajemo pažnju ukoliko je ona vrijedna toga da bude „observed, thought, or felt, in order to understand it wholly and correctly, and to transport oneself into it.“ (Herbart, 1897, 124) Tada može započeti proces misaonog disanja koji se odvija izmjenjivanjem udublivanja i osvješćivanja<sup>22</sup> (Herbart, 1897). Udubljivanjem se um predano usredotočava na sliku, ne bi li uvidio stvar samu po sebi, kao ono što ona jest. Više aktova udublivanja sabire se u osvješćivanju, kojim se pojedinačne stvari dovode u vezu te tako ulaze u misaoni krug, nadovezujući se na njegov dosadašnji sadržaj ili čineći taj sadržaj produbljenijim.

Formiranje misaonog kruga, odnosno nastojanje ka što sveobuhvatnijem razumijevanju cjeline svijeta, može se nazvati obrazovanjem, tek kada ima karakter samoodređivanja. Stoga je potrebno osvrnuti se na pojam interesa (Herbart, 1897), kao osjećaja napetosti između onoga što jesmo i onoga što želimo biti. Interes dolazi iz afiniteta ličnosti (područje individualnosti), postojećeg misaonog kruga i obzervacije onoga što je *sada* (iskustvo), a usmjerava se na ono što bi *moglo* biti. Drugim riječima, interes „supplies matter for thought“ (123) koja pobuđuje unutrašnju (misaonu) aktivnost u čovjeku, i pojedine sadržaje (prezentacije) iz vanjskog svijeta stavlja u središte te aktivnosti. Time smo, zapravo, obratili *pažnju* na određene prezentacije, za razliku od drugih spram kojih smo ostali indiferentni. Sada, kada su one u domeni interesa, započinje proces formiranja misaonog kruga. Treba napomenuti da interes uvijek prijanja uz *sadašnjost*<sup>23</sup>, jer ovisi o prezentacijama svijeta koje mu se nude, pa u toj fazi prezentacija još uvijek ostaje samo misao. Mišljenje je unutarnja aktivnost, a da bi ona poprimila svoj djelatni oblik, interes mora postati žudnjom. Žudnja uvijek teži nekom budućem objektu koji još nije u našem

---

<sup>22</sup> „Concentration“ i „reflection“ (Herbart, 1897, 123).

<sup>23</sup> Smatramo da se pod sadašnjošću ne mora nužno podrazumijevati dani (vremenski) trenutak, već sadašnje stanje ličnosti. Određeno iskustvo može se misaono prerađivati i nakon što se doživjelo to iskustvo; neka iskustva koja smo doživjeli mogu u nama pažnju probuditi i mnogo kasnije. To što je neko iskustvo proživljeno, samo po sebi ne doprinosi (samo)obrazovanju čovjeka, već ono svoj obrazovni značaj dobiva tek misaonom preradom.

posjedovanju, odnosno, kada je riječ o obrazovanju, nije usvojen u naš misaoni krug. Drugim riječima, *pažnja* pridana nekom objektu postaje *očekivanje* tog objekta, a onda, „[i]f the condition of mind changes to such an extent that the mind loses itself more in the future than in the present, and the patience which lies in expectation is exhausted, then out of interest grows desire, and this makes itself known through the Demand of its object.“ (131) Jednom kada je objekt postavljen kao *zahtjev*, žudnja koja je započela interesom formira se u volju, a ona se ispoljava kao *akcija*, odnosno djelovanje u cilju „osvajanja“ tog objekta i njegova usvajanja u misaoni krug. Tako čovjek interesom, i kroz njegove djelatne oblike – žudnju i volju – samoodređuje svoj misaoni krug. Pritom se ne smije iz vida izgubiti cjelokupna svrha koja se želi postići, jer bi se u suprotnom interes i žudnja mogli raspršiti u mnogim smjerovima, i tako ne voditi do samoodređivanja, već do sporadičnosti i izgubljenosti u pokušaju samoodređivanja. Naime, žudnje se javljaju često i mnogobrojne su, te ne podliježu estetskoj prosudbi spontano, već je potrebno usmjeriti se na njih (udublјivanje) i sabrati ih u misaonomosvješćivanju (osvješćivanje u odnosu na „tko/što sam ja“ i „tko/što želim biti“), što ujedno vodi i boljem razumijevanju sebe, i većoj mogućnosti određivanja sebe i svoje svrhe. Osim toga, samo snagom volje čovjek može oblikovati put koji će ga privoditi sebi samome pa se mora oduprijeti onim objektima žudnje koji na tom putu stoje kao distrakcija ili prepreka.

Iz svega navedenog, mogli bismo reći da je obrazovanje formiranje misaonog kruga koje započinje interesom kao unutarnjom umnom aktivnošću, nastavlja se žudnjom kao pokretačkom snagom koja, doduše, mora podlijeći estetskoj prosudbi, a održava se i razvija snagom volje koja omogućuje stvarnu *promjenu* misaonog kruga. Misaonim krugom želimo što cjelovitije obuhvatiti svijet, kako bismo bolje razumjeli sebe, druge ljude, stvari, odnose, strukture, prirodne pojave i sve ostalo od čega je taj svijet sačinjen. O tome kako i koliko razumijemo prezentacije vanjskoga svijeta i njihovu povezanost, ovisit će „principi i načini djelovanja“ (Herbart, 1897). O postojećem misaonom krugu ovisit će i razumijevanje novih prezentacija koje uđu u područje pažnje, a koje još nisu s njim dovedene u vezu. Na isti način i „stare“ prezentacije, odnosno one koje su već bile misaono prerađene i ugrađene u misaoni krug, mogu iznova ući u područje pažnje i ponovnom

misaonom preradom tako preoblikujemo misaoni krug. No naše djelovanje ne ovisi samo o misaonom krugu, već i o načinu na koji doživljavamo stvari, što proizlazi iz vrijednosnog sustava. Svaka prezentacija vanjskog svijeta koja privuče pažnju (i time potakne proces obrazovanja misaonog kruga) ili prouzroči doživljaj (i time potakne proces odgoja vrijednosnog sustava) jest *iskustvo* nečega. Kada čovjek nešto *iskusi*, u njemu se pokreću procesi odgoja i obrazovanja, odnosno promjene ličnosti, ali o istinskom samoodgoju i samoobrazovanju može biti riječi tek ako je to iskustvo (doživljaj ili probuđeni interes) osviješteno. Tada može doći do moralne prosudbe i/ili misaone prerade iskustva kojima se preoblikuju vrijednosni sustav i misaoni krug. Moralna prosudba doživljene vrijednosti ne može se donijeti samo na temelju postojećeg vrijednosnog sustava, već i na temelju nastojanja ka cjelovitom razumijevanju konteksta tog iskustva. S druge strane, i cjelokupno čovjekovo razumijevanje svijeta samo po sebi beznačajno je ako ono ne vodi do promjene u njegovom doživljavanju svijeta. Doživljavanje bez razumijevanja je prepušteno slučaju (samorazumljivo doživljavanje, temeljeno na tacitnom znanju; usmjeravati se čistom intuicijom), dok je inzistiranje na pukom razumijevanju, bez vođenja brige o doživljaju vrijednosti, beznačajno, jer su vrijednosti ono što čovjeku kao kulturnom biću daje duševnu supstancu. U tome se vidi neodvojivost odgoja i obrazovanja kao fenomena putem kojih se čovjek cjelovito (duševno) razvija.

### *Izobrazba*

Kao što je i rečeno ranije, odgoj i obrazovanje koji se odvijaju na duševnosti, u njoj traže svoj izraz. Rečeno je da se odgoj događa u dodiru vrijednosti i duševnosti, pri čemu se javlja doživljaj, koji traži svoj najprimjereniji izraz. Tako odgojnim stvaralaštvom nastaju stvari koje nadalje čine i razvijaju kulturu, iz koje proizlaze nove vrijednosti (Vuk-Pavlović, 1996). Slično se događa i prilikom obrazovanja, kada se slike iz vanjskog svijeta nađu u dodiru s umom, pri čemu (ako je slika bila poticajna i privukla pažnju) dolazi do razmišljanja. Razmišljanjem se dolazi do razumijevanja, čime slika pronalazi svoje mjesto u misaonom krugu i postaje njegov sadržaj – znanje.

Prilikom oba procesa čovjek je vođen svojom svrhom, samostvarajući na taj način sebe, a budući da je usko povezan sa zajednicom u kojoj živi, kroz odgojno i obrazovno stvaralaštvo i nju stvara i uzdiže. Međutim, jesmo li odgojem i obrazovanjem potpuno obuhvatili čovjeka, njegovu potrebu za stvaralaštvom i za smislenim životom u zajednici? Vuk-Pavlović (1996) kaže: „U vidu neizbježne svoje socijalne povezanosti, može da se čovjek održi u svom opstanku samo *radom*, samo kao član radne zajednice.“ (275) Iz tog mu je razloga potrebna *izobrazba*, koja je usmjerena na razvoj radne sposobnosti, kako bi se pravilno i uspješno izvršavao određeno zvanje. „Gajenje radne sposobnosti treba da [...] bude usredotočeno na one radnje, kojih povezana skupnost može prema određenoj diobi rada svrhovito i uspješno ispuniti onakvo područje djelovanja, kakvo može da obilježi određeno ljudsko *zvanje*.“ (275)

Time što svijet postaje sve složenijim, a ljudske djelatnosti sve raznolikijima, u svrhu opstanka društva i njegove urednosti, javila se potreba za podjelom rada, a time i za izobrazbom kao pripremom za određeno područje rada. Međutim, osim ove društvene svrhe, izobrazba ima i svrhu u samoodređivanju pojedinca. Odgoj i obrazovanje traže svoj stvaralački izraz, koji će se najlakše i najbolje očitovati ako čovjek ima *umijeće* u određenom području, odnosno zvanju. Pritom treba biti jasno da se čovjeka ne može izvanjski opredijeliti za neko područje rada, uvježbati ga određenim sposobnostima i vještinama koje bi ih zatim mehanički primjenjivao baveći se nekim poslom. Od toga ne bi imao nikakve koristi niti pojedinac, jer bi na taj način obavljao puku funkciju, a njegovo bi stvaralaštvo izostalo, niti bi od toga koristi imalo društvo, ukoliko društvo teži razvoju i napretku, a ne reprodukciji postojećeg stanja. Stoga izobrazba nema svrhu u pripremi čovjeka za bilo kakav rad. Rad za koji će se izobražavati mora ponajprije biti određen interesom, što će mu omogućavati da se i kroz izobrazbu samoodređuje.

Ako govorimo o školi kao mjestu usustavljenog i smislenog odgoja, obrazovanja i izobrazbe, tada u njoj sve tri djelatnosti moraju biti zastupljene, i to u onoj mjeri koja će optimalno i uravnoteženo skrbiti za (samo)razvoj čovjekovih vrijednosti, znanja i umijeća. Bez odgoja i obrazovanja, izobrazbom bi se čovjeka pripremalo za konkretne i besmislene radnje. Bez odgoja kao sustavne skrbi za duševnost, čovjekova doživljajnost prepušta se

slučaju. Bez obrazovanja kao sustavne skrbi za um (misaoni krug), pokušaji razumijevanja svijeta su proizvoljni, nasumični, nepotpuni, a samim time i sasvim pogrešni. Jedino u spoju s odgojem i obrazovanjem može i izobrazba biti smisljena i pridonositi čovjekovom samoodređivanju. No ona, mnogo više nego odgoj i obrazovanje, usmjerava čovjeka na neko specifično područje ljudske djelatnosti, odnosno na zvanje, te je stoga nužno da se to područje odredi prema interesu. To nas vraća na Herbarta (1897), koji smatra da interes ne može i ne smije biti jedan, već bi se kroz odgoj i obrazovanje trebao poticati i razvijati mnogostrani interes<sup>24</sup>. To znači da se čovjekov um kreće u mnogo smjerova i da je otvoren za različita područja, da ima mnoge interese koje prema određenom afinitetu, ali svjesno i snagom volje, usmjerava na one stvari koje su za njega vrijedne pažnje i predanog bavljenja. U tom smislu, a povezano s onime što smo govorili o izobrazbi, on kaže: „[I]t follows that in the higher realm of true humanity, labour ought not to be divided up to the point where each man is ignorant of his neighbour's work. Every man must have a love for all activities, each must be a virtuoso in one.“ (110) Stoga se izobrazbom ne treba uvježbavati specifične kompetencije za neka odjelita područja djelovanja, već razvijati umijeća koja će čovjeku olakšati izražavanje svog stvaralaštva, i zapravo, čak to stvaralaštvo dovesti na veću razinu. Svrha zvanja (tj. izobrazbe) nije samo u izražavanju vlastite kreativnosti, već i u pridonosenju cjelokupnoj zajednici. Pritom će se čovjek, zbog društvene potrebe za podjelom rada, prema vlastitom interesu usmjeriti prema ovom ili onom zvanju, a kao stvaralačko biće, on se neće služiti kao puki instrument za obavljanje nekog posla, nego će ga kao svoje istinsko umijeće dalje mijenjati i razvijati. Preduvjet za to je autonomija, koja podrazumijeva povjerenje prema čovjeku i njegovim namjerama od strane društva.

### **Nastava i kurikulum**

U dosadašnjem istraživanju nastojali smo pronaći svoju poziciju u pedagozijskom pogledu na odgoj i obrazovanje te ih objasniti s obzirom na ono što vidimo kao njihovu svrhu, dakle s obzirom na njihovu unutarnju logiku, a bez obzira na kulturni ili povijesni kontekst u

---

<sup>24</sup> „Many-sidedness of interest“.

kojem se odvijaju. U daljnjem radu, naše će nastojanje ići u tom smjeru da se odgoj i obrazovanje sagledaju u današnjem kulturnom kontekstu. Pritom bi bilo nezamislivo izbjeći raspravu o nastavi i kurikulumu, budući da se ti koncepti u suvremenim raspravama o intencionalnom odgoju i obrazovanju mogu prepoznati kao središnji.

U našem kulturnom kontekstu<sup>25</sup>, odgoj i obrazovanje su se zbog svoje važnosti u životu pojedinaca i kulture (civilizacije) formalizirali i institucionalizirali. Odgojno-obrazovne institucije poprimile su takvu važnost da je danas i nemoguće zamisliti društvo u kojemu se odgoj i obrazovanje ne nastoje provoditi u tom obliku. One su jedna od skupina institucija (uz npr. religijske, političke i slične institucije) kroz koje je moguće vršiti najveći utjecaj na društvo. No taj odnos nije jednosmjernan, budući da u društvu vrijede raznolike predodžbe o tome što odgoj i obrazovanje jesu te kako bi se, i zašto, trebali provoditi. U ovom poglavlju najprije ćemo iznijeti svoju predodžbu o odgoju i obrazovanju kroz nastavu, a zatim ćemo prikazati kraći povijesni pregled razvoja koncepta kurikuluma tek da bi se vidjela neka njegova važna obilježja kao posljedica određenih povijesnih događanja u širem društvu te ideja koje su iz njih proizašle i utjecale na današnje poimanje i pristup odgoju i obrazovanju.

### *Nastava*

Sustavno i plansko provođenje i poticanje odgoja i obrazovanja može se odvijati jedino kroz nastavu, budući da svakodnevne okolnosti u kojima se čovjek nalazi ne pružaju dovoljno prilika za formiranje cjelovitog misaonog kruga, niti su te prilike organizirane tako da bi misaoni krug bio koherentan. „Otuda je zadatak odgojne nastave nastavljati, dopunjavati i proširivati svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika u području spoznaje (misaoni krug, višestraní interesi, samorefleksija) i to u području sudjelovanja (u socijalnom okruženju).“ (Palekčić, 2015b, 138) Herbart (1897) smatra da se kroz nastavu

---

<sup>25</sup> Pod „našim“ kulturnim kontekstom mislimo na one države u kojima se u velikoj mjeri mogu prepoznati istovrsne društvene vrijednosti i uvjerenja, odnosno one države koje dijele neka upečatljiva povijesna i kulturološka obilježja (npr. važnost koja se stavlja na odgoj, obrazovanje i općenito razvoj pojedinca; demokratsko društveno uređenje; razina razvijenosti tehnologije i industrije; mjesto na koje se stavlja težište u odnosu individua-društvo-tržište; usvojenost kapitalističke ideologije itd.)

učenikov krug iskustava i odnosa proširuje te mu se daje prilika za njihovu kontemplativnu obzervaciju; pritom iskustvo pridonosi razvoju znanja, a odnosi razvoju simpatije, što su ujedno i glavni ciljevi nastave (136, 137). Važno je naglasiti i to da Herbart ne priznaje odgoj i obrazovanje bez nastave, kao niti nastavu bez odgoja i obrazovanja, te se stoga zalaže za odgoj i obrazovanje *kroz* nastavu. Pritom nastavu objašnjava na sljedeći način: „Education *through* instruction regards everything as instruction which is given to the pupil as a subject of consideration“ (86). Prema tome, nastavu bismo mogli shvatiti kao usustavljeni *sadržaj* (poticaj) odgoja i obrazovanja, koji se učeniku daje na razmatranje, s ciljem razvoja cjelovitog misaonog kruga i ličnosti. Ovaj  *cjelovit razvoj* podrazumijeva to da se nastava mora provoditi sustavno, odnosno vodeći brigu o koherentnosti učenikovih odgojno-obrazovnih potencijala i snaga, pa je neophodno u što većoj mogućoj mjeri osmisliti i razraditi cjelokupan *sustav* odgoja i obrazovanja. Svoj sustav Herbart izvodi iz *svrhe* odgoja i obrazovanja. Iz toga proizlazi da je polazna točka u (teorijskom) razmatranju nastave *svrha* odgoja i obrazovanja, a daljnji tijek planiranja i provođenja nastave (praktična, „operativna“ razina) ovisit će o tome kako shvaćamo tu svrhu.

Govoreći o odnosu odgoja i nastave, Lutz Koch (Palekčić, 2015c) kaže kako se bez nastave odgoj usmjerava samo na osjećaje, pri čemu nedostaju spoznaja, uvidi, znanje, razumijevanje i interesi, zbog čega se odgoj pretvara u manje ili više prikrivenu manipulaciju. S druge strane, nastava bez odgoja svodi se na puke apele – na instrukciju (339). Stoga nastava ne može biti drugačija nego odgojna. Koch (prema Palekčić, 2015c) smatra da nastava odgaja jer joj na raspolaganju stoje razumijevanje, uvid, shvaćanje i razlikovnost kao načini odgajanja, a ono što je u njima odgojno jest povratni učinak ili „dodatak“ koji se događa na učenika. „[S]pecifično [je] razumijevanje moguće samo pod uvjetima da učenik nešto svoje doda naučenom i da naučeno povratno djeluje na osobu. To nazivamo odgojem, odnosno obrazovanjem putem nastave. Osoba se odgaja i obrazuje putem nastave tako da drugačije misli nego prije, drugačije sudi nego prije, stvari drugačije vidi nego prije i ne može i dalje djelovati kao što je to činila prije tog povratnog (odgojnog i obrazovnog) utjecaja nastave“ (Koch prema Palekčić, 2015c, 340, 341) Na ovaj citat potrebno je dodati još jedan, Herbartov citat (Müssner prema Palekčić, 2015b) u kojemu on



kaže: „Putem samoga „znati“ i „moći“ ličnost čovjeka nimalo se ne razvija. Odbacimo ovdje [...] privremeno teret onog samo korisnog, onog privremeno upotrebljivog, onog dakle što se svakovrsnom nastavom pokušava čovjeku dati. Zapazite točno razliku! Nastava o kojoj mi ne govorimo jest ona iz koje proizlazi puko znanje, s kojom je dakle tako kao kad čovjek dobije slučajnu vijest, informaciju, koja bi mu – bez promjene njegove naravi [...] – mogla ostati i nepoznata. Nastava o kojoj mi govorimo treba se tako sjediniti sa samim čovjekom da on više ne bi bio taj čovjek, kada bismo mu uzeli tu spoznaju.“ (130) Pritom je polazišna točka u nastavi individualnost učenika, jer iz nje proizlazi interes (Herbart prema Palekčić, 2015b, 136), a nadalje ona treba tvoriti misaoni krug i (moralni) karakter (Palekčić, 2015b), što se postiže uzajamnim djelovanjem odgoja i obrazovanja kroz nastavu.

Kada je pitanje o temeljnoj strukturi nastave, Papenkort (2015a) smatra da Wolfgang Sünkel na njega daje dostatan odgovor, temeljen na pedagogijskoj znanstvenoj perspektivi. Sünkel nastavu definira kroz pojam odgoja, budući da odgoj smatra pojmom širim od nastave, odnosno nastavu shvaća dijelom sveukupnog odgoja. Naime, čovjeku su, kao djelatnom biću, potrebne određene „dispozicije za djelovanje“. Dispozicije su „subjektivne pretpostavke“ koje čovjek mora imati kako bi mogao izvoditi određenu djelatnost, a potrebe za određenim djelatnostima, odnosno dispozicijama potrebnim za njihovo izvođenje, proizlaze iz kulture. Dispozicije mogu biti prirodne, odnosno genetske, no mogu nastati i u toku razvoja kulture pa tada govorimo o negenetičkim dispozicijama za djelovanje. Takve se dispozicije ne nasljeđuju, kao što je slučaj kod genetičkih, već se one prenose odgojem<sup>26</sup>. U tom je smislu odgoj nužno kulturna djelatnost, a dispozicije koje će

---

<sup>26</sup> Drugim riječima, odgojem će se „prenositi“ one negenetičke dispozicije koje se smatraju potrebnima za održanje i daljnji razvoj onih činitelja kulture koje se smatraju važnima, dok ostale dispozicije koje više naprosto nisu relevantne padaju u zaborav, jer činitelji kulture kojima one pridonose više nisu potrebni. Tako se u toku povijesnog razvoja određene dispozicije zamjenjuju novima, relevantnijima, ili se pak preoblikuju. Kroz odgojno i obrazovno nastojanje stoga je potrebno „odabrati“ i posredovati one dispozicije koje će omogućavati daljnji razvoj (a ne stagnaciju ili degradaciju) kulture, ali ne zaboravimo pritom bitnost estetskog prosuđivanja, jer to je ono što stvarni razvoj (samoodređivanje) razlikuje od pukog prilagođavanja datostima vremena u kojem živimo. Također se iz vida ne smije izgubiti svrha u (samo)odgoju i (samo)obrazovanju

se odgojnom djelatnošću posredovati, ovisit će o kulturi u kojoj se ona odvija<sup>27</sup>. Pritom se odgojna djelatnost sastoji od dviju posebnih djelatnosti – „posredovanja“ i „prisvajanja“ – koje su obje nužne ukoliko se zaista radi o odgoju. Ako se nešto posreduje, a pritom se ne događa prisvajanje, tada se radi o informiranju, a moguć je i obrnut slučaj gdje se prisvajanje događa bez posredovanja – tada je riječ o učenju iz iskustva odnosno iz prve ruke. (Sünkel, prema Papenkort, 2015a) Ukratko, Sünkel definira odgoj kao „[P]osredovano prisvajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje.“ (Papkort, 2015a, 175) Nastava je forma odgoja, a njena posebnost, obilježje koje je razlikuje od svih drugih odgojnih fenomena, leži u predmetu (Palekčić, 2015c, 335). Predmet i odgoja i nastave kao njegove forme jesu negenetičke dispozicije za djelovanje, ali nastava se bavi samo *objektiviranim* dispozicijama. To su takve dispozicije za djelovanje koje nisu inkorporirane u djelatnosti niti neposredno povezane s djelatnim subjektom, već su izdvojene, osamostaljene, opredmećene – dakle, objektivirane (Papkort, 2015b). „Nisu sve negenetičke dispozicije objektivirane, ali su sve objektivirane dispozicije negenetičke. Nastava je posredovano prisvajanje negenetičkih objektiviranih dispozicija za djelovanje.“ (Papkort, 2015b, 204) Iz takvog shvaćanja Sünkel izvodi temeljnu strukturu nastave, koja nalikuje tradicionalnom modelu didaktičkog trokuta. Temeljna nastavna struktura (Sünkel, prema Palekčić, 2015c, 337) sastoji se od nastavnika kao onoga koji posreduje, učenika kao onoga koji prisvaja, te predmeta prisvajanja odnosno posredovanja. „Djelatnost odgajnika je orijentirana na predmet prisvajanja, a djelatnost odgajatelja je orijentirana na djelovanje: cilj djelatnosti

---

pojedinih čovjeka, jer bi se u suprotnom dalo zaključiti da se dispozicije koje su potrebne za daljnji, „optimalni“ razvoj kulture daju predvidjeti i unaprijed odrediti kao ishodi koji se moraju postići da bi se udovoljilo zahtjevima društvenog razvoja, kao što je slučaj u kurikulumu socijalne efikasnosti. Odgovor na ovu prividnu proturječnost leži u pronalaženju ravnoteže u odgoju i obrazovanju čovjeka kao bića koje se mora moći samoodređivati da bi uopće bilo čovjek, te čovjeka kao sastavnog dijela zajednice u kojoj živi i djeluje.

<sup>27</sup> Nemoguće je ovdje ne uočiti sličnost Sünkelovog i Vuk-Pavlovićevog (1996) shvaćanja odnosa kulture i odgoja. Pritom se Sünkelove negenetičke dispozicije za djelovanje podudaraju s vrijednostima o kojima govori Vuk-Pavlović, jer Sünkel govori da one proizlaze iz društva, odnosno kulture, te upućuju čovjeka na daljnje djelovanje, jednako kao i vrijednosti kod Vuk-Pavlovića. Treba ipak napomenuti da one nisu ista stvar.

odgajatelja je djelatnost prisvajanja odgajanika.“ (Palekčić, 2015c, 337) Bez obzira na mnoge varijacije koje se javljaju u organizaciji i provođenju nastavnog procesa, ovo je temeljna struktura koja uvijek ostaje kada je riječ o nastavi.

Ovdje ćemo sumirati neke bitne elemente koje zapažamo u navedenim shvaćanjima nastave. Kroz nastavu su omogućeni sustavni i uravnoteženi odgoj i obrazovanje, kojima se nastoji ka cjelovitom razvoju ličnosti, odnosno karaktera i misaonog kruga. Polazna je točka u odgoju i obrazovanju kroz nastavu individualnost učenika, budući da iz nje proizlazi interes. Time se omogućuje (samo)odgoj i (samo)obrazovanje primjereno čovjeku, što je od suštinske važnosti, budući da se nastavom posreduju vrijednosti i dispozicije koje proizlaze iz vanjskog svijeta. Ako se individualnost zanemari, onda može biti riječ o uvjetovanju, prilagođavanju, ili nečemu trećem, ali ne i o odgoju i obrazovanju. Tu valja spomenuti i svrhu, čijim se određivanjem (od strane učenika samog) učenik treba voditi u toku odgoja i obrazovanja. Nastava koja je previše restriktivna ili koja je do te mjere unaprijed isplanirana takvo nešto ne omogućuje, jer samoodređivanje zahtjeva slobodu. Kada je riječ o temeljnoj strukturi nastave, Sünkel navodi djelatnosti prisvajanja (od strane odgajanika) i posredovanja (od strane odgajatelja) predmeta (objektiviranih dispozicija) kao ono što nastavu razlikuje od drugih odgojnih (i obrazovnih) fenomena. Prema tome izvodimo zaključak da je nastava kulturna djelatnost, koja je za razliku od ostalih odgojno-obrazovnih utjecaja formalno organizirana, sustavna forma odgoja i obrazovanja, putem koje se posredovanim prisvajanjem objektiviranih dispozicija (Sünkel) i vrijednosti razvija cjelovita ličnost učenika, u skladu sa svim ostalim, ranije navedenim karakteristikama odgoja i obrazovanja.

#### *Kurikulum i povijesni tijek njegova razvoja*

Sada, kada smo izložili neke od elemenata za koje smatramo da bi trebali postojati ako se radi o nastavi, daljnju raspravu želimo usmjeriti prema kurikulumu. Razlog leži u tome što je danas – u znanstvenim raspravama, obrazovnim politikama i dokumentima te neposrednoj pedagoškoj stvarnosti (praksi) – nemoguće zamisliti nastavu bez kurikuluma.

Štoviše, nastava se i promatra kroz prizmu kurikulumuma, pri čemu on čini većinu sadržaja<sup>28</sup> nastave (izuzev onih situacija koje se nisu dale predvidjeti), a nastava se pritom shvaća kao *puko vrijeme i mjesto realizacije kurikulumuma*. U ovom potpoglavlju želimo vidjeti što je kurikulum općenito te kako se povijesnim tokom u znanosti o odgoju i obrazovanju oblikovao takav kontekst koji pogoduje suvremenom shvaćanju i prihvaćanju kurikulumuma u odgojno-obrazovne sustave.

„Kurikulum je, kao što znamo, relativno nov pristup unutarnjem preustroju odgojno-obrazovnih i školskih sustava, kako formalnog, tako i neformalnog učenja.“ (Previšić, 2007, 15) Prema etimologiji latinske riječi *curriculum*, to je „tijek, slijed [...], koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja. [...] Kurikulum iskazuje sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do nekog cilja, vodeći pritom računa o mogućim prikrivenim i neplaniranim utjecajima na koje uvijek treba unaprijed računati.“ (Previšić, 2007, 16) Previšić (2007) smatra kako se počeci razvoja koncepta kurikulumuma mogu naći još u antici (sedam slobodnih vještina), kroz srednji vijek (sedam viteških vještina), a na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće, u pedagogiji se javlja riječ *curriculum* u značenju nastavnog plana i programa. Nadalje Ratke i Komensky, razvijajući novu pedagošku disciplinu – didaktiku, u znatnoj mjeri mijenjaju dotadašnji koncept nastave, uvodeći u njega ciljeve, planove, programe, organizaciju i postupke (Previšić, 2007). Pranjić (2005) navodi Wolfganga Ratkea kao začetnika suvremene didaktičke misli, budući da on stoji iza ideje „prirodne metode“ (25) poučavanja koja se zasniva na sljedećem načelu: „U svemu treba slijediti prirodni red. Postoji prirodni redoslijed prema kojemu ljudski intelekt spoznaje stvari i njega treba poštivati dok se poučava.“ (Macchietti prema Pranjić, 2005, 24). To znači da se sadržaji trebaju poučavati postupno jedan nakon drugoga, da je vježbanjem i ponavljanjem potrebno utvrđivati gradivo, te da se do spoznaje dolazi počevši od konkretnih stvari (indukcijom i eksperimentom) kako bi se naposljice došlo do općeprihvaćenog načela (24). Ovu ideju moguće je lako prepoznati u suvremenom shvaćanju kurikulumuma. U daljnjem promatranju

---

<sup>28</sup> Pod sadržajem ovdje ne mislimo samo na ono što se kroz nastavu želi posredovati (znanja, iskustva, informacije itd.), već i načine, uvjete i ciljeve tog posredovanja.

razvoja ideje kurikuluma, potrebno je osvrnuti se na Jana Amosa Komenskog, čija misao o odgoju i obrazovanju predstavlja prvi moderni kurikulum. On je smatrao da se u poučavanju učenicima trebaju predstavljati zorne i konkretne stvari, koje zajednički trebaju sačinjavati „kurikularni kozmos“ (31), odnosno da svi sadržaji trebaju sačinjavati red. Pritom, „u temeljito *promišljenoj* i pripremljenoj pouci“ (34) učitelj mora poznavati sredstva, metode, medije i postupke, čijim će primjenjivanjem postići svoj cilj. Njegovo je poimanje odgoja i obrazovanja tako dovelo do novog shvaćanja učenja i poučavanja te do nove koncepcije nastavnog postupka, u kojemu pojedine nastavne metode trebaju osigurati brz i pouzdan napredak prema propisanom redosljedju, a poučavanje i učenje moraju biti optimizirani (Pranjić, 2005).

Razvoj suvremenog poimanja kurikuluma ne može se u cijelosti shvatiti samo kroz ideje pojedinih osoba, budući da su njihove ideje posljedice sveopćeg duha vremena u kojemu su živjele. Drugim riječima, one su rezultat širih društvenih, političkih i ekonomskih gibanja, razvoja kulture, religije, industrije, znanosti, s kojima se zajedno mijenjala i ljudska svijest, na pojedinačnoj i kolektivnoj razini. (Ovdje je zapravo riječ o „duhu vremena“ koji neminovno utječe na život svakog pojedinca.) Stoga se povijesni razvoj tih ideja ne može promatrati bez da se u obzir uzmu šira društvena događanja. U tom smislu, važno je spomenuti osnivanje nacionalnih država u Europi, u 18. stoljeću (Pranjić, 2005). Njihov je nastanak bio popraćen i sviješću o važnosti organizacija, institucija i mehanizama kojima će se osigurati opstanak i daljnji razvoj država. Odgojno-obrazovne institucije pritom su prepoznate kao važan čimbenik, budući da je kroz njih moguće „oblikovati“ ličnost učenika na onakav način kako se smatra prihvatljivim i poželjnim u nastojanju da se održi i optimizira društveno stanje, pa se stoga prepoznala i važnost obveznog osnovnog obrazovanja, zbog kojega će biti moguće obuhvatiti cjelokupnu populaciju budućeg građanstva. Već tada su „društvene spoznaje i iskustvo rada i djelovanja u sklopu društvene zajednice“ postali relevantnima „za *programiranje odgoja* i neposredan rad u sklopu *nastave*.“ (37) Tu se lako može prepoznati ideju škole kao pripreme za život u društvu, pri čemu osmišljavanje te pripreme odražava postojeće vrijednosti i percepcije toga kakva bi

osoba trebala biti odrastao član društva<sup>29</sup>. U 18. stoljeću počinju se diferencirati i pojedine vrste škola namijenjene pojedinim društvenim slojevima, pri čemu je uloga tih škola bila osposobiti djecu i mlade za one poslove koji im priliče s obzirom na društveni status, te ih u tom području učiniti učinkovitijima. Drugim riječima, sve veću važnost zadobiva *profesionalizacija* putem škole, koja se očituje kroz praktičnu osposobljenost. Johann Heinrich Pestalozzi također se zalagao za takvu ideju, govoreći da će se na takav način učenici „najbolje uklopiti u društvo, u ceh u kojemu će obnašati neku funkciju“ (48). Pranjić (referirajući se na Meiera, 1987) nadalje kaže: „Svijest o potrebi podređivanja škole i nastave cehovskim, odnosno staleškim zahtjevima, a kroz to i njezina funkcionalnost u sklopu društva, odnosno pojedinih društvenih staleža, klasa, slojeva, leži zapravo u osnovi didaktičkog razmišljanja i djelovanja tadašnjih učitelja i nastavnika“ (48). Jasno je, dakle, da se škola i nastava stavljaju u funkciji društva.

I kroz 19. stoljeće primjećuje se progresija takvih tendencija u društvu i obrazovnim politikama, koje će u konačnici iznjedrili ono što danas nazivamo ideologijom socijalne efikasnosti. Pranjić (2005) navodi kako je u 19. stoljeću visoku vrijednost zadobilo hijerarhiziranje života uz neosporno poštivanje i poslušnost autoritetu, i to u svim aspektima života, što je bila prilika za cvjetanje birokracije kao metode koja je omogućavala učinkovito organiziranje i upravljanje društvom. Takav duh, jasno, izvršio je utjecaj i na uređenje odgojno-obrazovnih sustava. U tom smislu, u uređenju i planiranju nastave javlja se ideja o artikulaciji nastave, za koju se smatra da svoje ishodište pronalazi u Herbartu i njegovim koracima u nastavi („Steps in instruction“). Iz Herbartove teorijske misli razvila se čitava tradicija shvaćanja odgoja, obrazovanja i nastave, no nerijetko se radi o iskrivljenim shvaćanjima u kojima se u obzir uzimaju samo pojedini elementi, izdvojeni iz konteksta njegovog sustava pedagogije<sup>30</sup>. Tako se razvila danas uvriježena ideja

---

<sup>29</sup> Npr. pod utjecajem mislilaca poput Johna Lockea i Gottfrieda Wilhelma Leibniza, velik se naglasak počeo stavljati na čovjeka kao jedinstvenu individuu koja je obdarena razumom i sposobnošću za samorazvoj bez obzira na okolnosti (Pranjić, 2005), u čemu je već moguće prepoznati element kapitalističke ideje o čovjeku, prema kojoj je svaki čovjek odgovoran za sebe i svoj uspon u svijetu temeljem svojih sposobnosti.

<sup>30</sup> Palekčić (2015b) kaže: „Iz Herbartova učenja o razvoju višestranih interesa [...] herbartovci su razvili rigidnu shemu planiranja i tijeka nastave za nastavnike! Herbart sa stajalištima herbartovaca nema baš

artikulacije nastavnog sata, odnosno artikulacija procesa učenja i poučavanja kroz određena vremenska razdoblja i odgojno-obrazovne stupnjeve, što se regulira (okvirnim) nacionalnim i/ili školskim kurikulumom. Prema Pranjiću (2005), Tuiskon Ziller jedan je od prvih koji je detaljno razradio teoriju formalnih stupnjeva nastave, pri čemu je preuzeo nazive Herbartovih koraka u nastavi – analiza, sinteza, asocijacija, sustav i metoda. Radi se o krajnje pragmatičkom tumačenju Herbartove teorije pa i ne čudi da su praktičari Zillerove formalne stupnjeve doživjeli kao „neposrednu i praktičnu pripomoć za osobnu pripremu nastavnih jedinica i cjelina“ (63). Vidimo, uostalom, da se primjena formalnih stupnjeva (ili neka druga od varijacija u pogrešnom tumačenju Herbarta) dobro uklopila u razredno-predmetno-satni sustav koji je Komensky razvio još u 17. stoljeću, učinivši pripremu nastavnih satova jednostavnijom i lakšom, zbog čega su se oba obilježja nastave vjerojatno i zadržala do danas. Riječ je, dakle, o reduciranju sustavnog, teorijskog promišljanja znanosti pedagogije, na didaktičko-metodičku, pragmatičku, operativnu razinu.

U skladu s tim, na prijelazu s 19. na 20. stoljeće pristup pitanjima odgoja i obrazovanja pomiče se sve više s teorijskog na pragmatični, zbog čega se javljaju ranije spominjani problemi izazvani gubitkom teorijske pedagogijske perspektive. Usto, javlja se novo shvaćanje načina na koji čovjek/dijete uči i razvija se, zbog čega raste utjecaj empirijskih znanosti i njihovih prirodno-znanstvenih metoda prikupljanja spoznaja o čovjeku, pri čemu značajnu ulogu u pragmatičkom shvaćanju odgoja i obrazovanja dobiva psihologija. Nadalje, industrijalizacija i novo (birokratsko) shvaćanje radnog procesa vrše utjecaj na uređenje odgojno-obrazovnih sustava, tako da oni sve više zadobivaju obilježja radnog procesa. Ovakav kontekst pogodan je za suvremeno shvaćanje kurikuluma, koji Previšić (2007) definira na sljedeći način: „*[K]urikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka.*“ (19) Jedino

---

nikakve veze. Herbart posebice nije određivao strogi redoslijed ovih faza [...] i nije redoslijed ovih stupnjeva i faza predviđao za pojedinu nastavnu sat, odnosno lekciju [...]. Naprotiv, njegova shvaćanja nastave su dublje teorijski utemeljena i trebala bi voditi sasvim drugačijem shvaćanju (školske) nastave – odgojnoj nastavi, a ne nastavi koja se svodi na puku instrukciju.“ (135)

takav društveni kontekst, u kojemu se prije svega vrednuju egzaktnost, ekonomičnost i učinkovitost, omogućuje da se humanistički pristup odgoju i obrazovanju zamijeni prirodno-znanstvenom metodologijom planiranja kurikuluma, s kojom pod ruku ide birokratski, na produkt orijentirani pristup planiranju i organiziranju tijeka odgoja i obrazovanja.

### *Kurikulumske ideologije 20. stoljeća*

Pojava i prihvaćanje kurikuluma uvjetovana je povijesnim tokom, kao što smo pokušali ukratko prikazati u prethodnom potpoglavlju. Nije se, dakle, pojavio niotkuda, već je takav koncept proizašao iz kulturno-društvenog razvoja kao odgovor na zahtjeve iste te kulture, odnosno društva. No kultura nije jednoobrazna, jer živi kroz mnogobrojna lica i zajednice koje je sačinjavaju i odašilju u nju raznovrsne vrijednosti, doživljaje, uvjerenja i shvaćanja, uvjetujući tako njen daljnji razvoj<sup>31</sup>. Tako je i kurikulum, koji je do tada već postao općeprihvaćen koncept u znanostima koje se bave odgojem i obrazovanjem, doživio raznovrsne varijacije, koje su proizlazile iz shvaćanja svrhe odgoja i obrazovanja. Te raznovrsne varijacije u shvaćanju svrhe i metodologije njenog postizanja mogle bi se svrstati u četiri glavne kurikulumske ideologije (Schiro, 2013), koje ćemo ovdje ukratko opisati<sup>32</sup>.

Schiro (2013) kaže kako iz shvaćanja svrhe obrazovanja proizlaze različita uvjerenja o tome koja bi se vrsta znanja u školama trebala posredovati, koja je priroda djeteta, od čega

---

<sup>31</sup> Dvadeseto stoljeće, u usporedbi s prethodnim povijesnim razdobljima, bilo je posebno pogodno i prijemljivo za različite ideje i zahtjeve koji su dugo vremena tražili svoj izlaz i oživotvorenje, ali tek im je porastom liberalizacije društva bilo omogućeno da zažive.

<sup>32</sup> Schiro (2013) te ideologije nalazi u kontekstu SAD-a, međutim mi smatramo da one svakako vrijede i za europski kontekst. Naglašenost pojedinih ideologija u SAD-u i Europi nešto je drugačija, no smatramo da su to nijanse koje su vrlo podložne promjenama te stoga o njima nema smisla raspravljati. Npr. ideologija socijalne efikasnosti izraženija je u SAD-u te je tamo uostalom i začeta, ali zbog velike kulturno-povijesne povezanosti ona je vrlo brzo pronašla svoj korijen u Europi pa su danas ista obilježja ideologije vidljiva i u europskim odgojno-obrazovnim sustavima. Iz istog razloga, uostalom, promatranje te ideologije u kontekstu SAD-a može samo pridonijeti njenom jasnijem uočavanju i razumijevanju u Europi. Ove četiri kurikulumske ideologije i onako su teorijski ekstremi te u čistom obliku ne postoje nigdje.



se sastoji školsko učenje, kako bi nastavnici trebali poučavati učenike te kako bi uspjeh učenika trebao biti procjenjivan (Schiro, 2013, 2). Nadalje, osim svrhe, svaka kurikulumna ideologija ima različit sustav vrijednosti, daje različita značenja pojmovima (npr. sastoji li se znanje od razumijevanja, vještina, značenja ili vrijednosti) te različita uvjerenja s kojima se poistovjećuje ili im se protivi (2), oblikujući tako na različite načine ne samo ličnost učenika, već i kulturu.

Prema Schirou (2013), znanstveno-akademska ideologija („The Scholar Academic Ideology“) kao svrhu odgoja i obrazovanja vidi prenošenje znanja na sljedeće generacije radi očuvanja i daljnjeg razvoja akademskih disciplina. Uvjerenje zastupnika ove ideologije jest da se kroz povijest akumuliralo važno znanje, koje se formiralo u akademske discipline, a koje se mora prenijeti učenicima kao mogućim budućim pripadnicima tih disciplina. Stoga u ovoj ideologiji kurikulum služi kao sredstvo transmisije sadržaja, konceptualnih okvira te načina razmišljanja pojedinih znanstvenih disciplina. On mora odražavati suštinu pojedinih disciplina, pri čemu služi kao sredstvo njihovog očuvanja te osiguravanja daljnjeg razvoja znanstvenog znanja. (Schiro, 2013) Naš prigovor ovoj kurikulumskoj ideologiji leži u tome, da se svrha odgoja i obrazovanja ne može pronaći nigdje drugdje, osim u samom čovjeku. Znanstveno znanje može biti jedan od čimbenika vanjskog svijeta naspram kojeg se čovjek samoodređuje, ali tek nakon što je postalo dijelom misaonog kruga, odnosno tek nakon što je misaono i doživljajno prerađeno u čovjeku samome i u odnosu na sve ono što već čini njegovu cjelokupnu ličnost. Tada ono može pridonijeti oblikovanju čovjekove svrhe, ali ne može sačinjavati tu svrhu samo po sebi i u cijelosti. Jer s jedne strane, znanstvene discipline su nešto pred-postojeće i time ne odgovaraju karakteru svrhe, a s druge strane čovjekovo biće nadilazi granice pukog znanstvenog znanja.

Ideologija orijentirana na učenika („The Child Centered Ideology“) te ideologija socijalne rekonstrukcije („The Social Reconstruction Ideology“) u određenoj mjeri podsjećaju na poimanje odgoja i obrazovanja prikazano dosad u ovom radu. U prvoj, učenik se smatra izvorom sadržaja kurikulumu, a cilj je rast učenika u skladu s njegovim vlastitim jedinstvenim intelektualnim, socijalnim, emocionalnim i fizičkim osobinama. Potencijal za

rast, dakle, leži u čovjeku samom, ali u ovoj ideologiji prepoznaje se i važnost interakcije s okolinom, koja služi kao poticaj za rast. U drugoj, svrha je usmjerena na rekonstrukciju društva kako bi ono bilo primjerenije svim njegovim članovima. Smatra se kako su ponajprije kulturni činitelji ti koji oblikuju ljudsko iskustvo i znanje. Posljedično, u prvoj ideologiji kroz kurikulum bi se trebalo konstruirati takav kontekst, okruženje i radne jedinice, koje će omogućiti konstruiranje značenja (učenja i znanja) za učenike same, dok se u drugoj učenike treba poučiti takvom razumijevanju postojećeg društva koje će im omogućiti razvoj vizije boljeg društva, kao i djelovanje u skladu s tom vizijom. (Shiro, 2013) Problem ovih ideologija<sup>33</sup>, prema našem mišljenju, sastoji se u tome što su odvojene. U pedagogiji su ove ideologije poznatije pod nazivima „sociocentrizam“ i „pedocentrizam“. Međutim, nešto poput „sociocentrične“ ili „pedocentrične“ orijentacije u pedagogiji ne smije – ne može – postojati. One su samo posljedica vrijednosti na koje se u društvu kroz povijest stavljao naglasak (percepcija čovjeka kao podređenog dobrobiti cjelokupnog društva naspram percepciji čovjeka kao individue čije potrebe i interesi dolaze ispred društvenih). U zadnjih stotinjak godina možemo uočiti pojavu izraženog pedocentrizma kao reakciju na izraženi sociocentrizam. Razlog inzistiranja na pedocentrizmu i na „stoljeću djeteta“ nije u tome što je pedocentrizam imalo „ispravniji“ ili „bolji“ od sociocentrizma – obje su orijentacije pokazatelj disbalansa u postavljanju vrijednosnih težišta u odgoju i obrazovanju i obje su jednako pogrešne – pri čemu je preneglašavanje orijentacije na dijete/učenika nedovoljno promišljena povratna reakcija na preneglašenu orijentaciju na društvo<sup>34</sup>.

Dva su osnovna razloga zašto smo odlučili iznijeti ovu kratku analizu triju kurikulumskih ideologija koje eksplicitno nisu tema ovog rada. Prvi je taj što smatramo da ona pridonosi boljem razumijevanju dosad prikazanog shvaćanja odgoja i obrazovanja. Drugi leži u činjenici da se nijedna od četiriju osnovnih kurikulumskih ideologija koje Shiro (2013)

---

<sup>33</sup> S obzirom na temu rada, u dublje analize ovih ideologija ne možemo ulaziti. Ovdje su, međutim, iznesena njihova osnovna obilježja, što smatramo dovoljnim za iznošenje kratke kritike.

<sup>34</sup> Jasno je, naravno, da obje ove orijentacije u stopu slijede širu, društvenu ideologiju, ali u tu raspravu nećemo ulaziti.

prikazuje, u stvarnosti nikada ne javlja u čistom obliku, te je stoga potrebno u vidu imati sve četiri ideologije, radi potpunijeg razumijevanja današnjih odgojno-obrazovnih sustava. Sada nam preostaje ideologija socijalne efikasnosti, kojoj ćemo posvetiti detaljniju analizu kroz sljedeća poglavlja.

### **Kurikulumska ideologija socijalne efikasnosti**

Schiro (2013) kaže da je ideologija „a collection of ideas, a comprehensive vision, a way of looking at things, or a worldview that embodies the way a person or a group of people believes the world should be organized and function.“ (8) Ta uvjerenja oblikuju ideje „about the way things are, how the world „really“ works and should work.“ (Lye prema Schiro, 2013, 9) Ideologijom se onda može nazvati sustav vrijednosti, ideja, uvjerenja i svjetonazora koji dijeli neka grupa ljudi, a koji usmjerava njihova daljnja shvaćanja svijeta, prosudbe i *djelovanje*<sup>35</sup>. Ti se sustavi među ljudima razlikuju, ovisno o doživljaju vrijednosti te iskustvima i odnosima s kojima se kroz život susreću i koji oblikuju njihovu ličnost, pa tako postoje i različite ideologije<sup>36</sup>, koje se na razini društva i formiraju tako što pojedini ljudi dijele slične sustave. Veće ideologije nastaju tako što veći broj ljudi dijeli slične sustave vrijednosti, uvjerenja, ideja i svjetonazora, pa onda one vrše i veći utjecaj na oblikovanje cjelokupne kulture. Budući da vrše utjecaj na cjelokupnu kulturu, onda je i njihova perpetuacija osnažena, jer kultura, kao svojevrsan duh vremena, utječe na cjelokupno društvo na različite načine, odnosno kroz različita sredstva. Jedan od njih svakako su i odgojno-obrazovni sustavi<sup>37</sup>, čije je uređenje i te kako određeno društvenim

---

<sup>35</sup> Djelovanje posebno naglašavamo, iz razloga što čovjek može biti nesvjestan svoje naklonjenosti određenoj ideologiji, može se deklarativno i opredjeljivati za drugačiji svjetonazor, no u konačnici će ono biti pokazatelj – kroz djelovanje na vidjelo izlaze sve one više ili manje prikrivene vrijednosti i uvjerenja.

<sup>36</sup> Izuzev totalitarnih sistema.

<sup>37</sup> I drugi oblici odgoja i obrazovanja također predstavljaju takva sredstva, pogotovo rani, obiteljski odgoj, jer je tad ljudska ličnost najpodložnija izvanjskom oblikovanju, budući da djeca nemaju formiran karakter niti sposobnost prosuđivanja. Ali na tu formu odgoja i obrazovanja teško je utjecati budući da spada u privatnu domenu ljudskog života. Institucionalni, formalni odgoj i obrazovanje spadaju u javnu domenu te u njegovu uređenju više ili manje, izravnije ili neizravnije, mogu utjecati gotovo svi, unoseći u njega različite sustave

ideologijama. One ideologije koje u većoj mjeri „vladaju“ cjelokupnim društvom – i to ne samo općom javnošću, već pogotovo gospodarskim i ekonomskim sustavom te institucijama poput političkih i religijskih – jednako tako u većoj mjeri vladaju i odgojno-obrazovnim sustavima. Kurikulumske ideologije, o kojima Schiro govori, upravo i jesu produkt tih društvenih ideologija, jer svi oni koji na bilo koji način sudjeluju u uređenju odgojno-obrazovnih politika i sustava, u njih unose svoje sustave vrijednosti, ideja, uvjerenja i svjetonazora.

No o odnosu društvene ideologije i kurikuluma socijalne efikasnosti ima smisla govoriti tek nakon što istražimo koje su njegove karakteristike. Nakon toga trebalo bi biti razvidno kakva su to društvena kretanja koja su dovela do njegova nastanka.

#### *Kurikulum socijalne efikasnosti*

U kurikulumskoj ideologiji socijalne efikasnosti, na prvo se mjesto stavljaju potrebe društva, te stoga ono služi kao polazište u izradi kurikuluma. Svrha školovanja je „to efficiently meet the needs of society by training youth to function as future mature contributing members of society.“ (Schiro, 2013, 5) Putem kurikuluma, mladež trenira vještine i procedure potrebne da bi bili produktivni u radnoj i privatnoj sferi, radi perpetuacije i funkcioniranja društva (5).

#### *Shvaćanje čovjeka u odnosu na društvo*

Bobbitt (prema Schiro, 2013, 62-64), kao osnivač i najistaknutiji zastupnik kurikulumske ideologije socijalne efikasnosti, smatra da je čovjek najprije član društva, a tek onda individua. Njegova suština određena je ponašanjima koje može uspješno obnašati, i to onim ponašanjima koja su društveno korisna i upotrebljiva. Glavna karakteristika čovjeka jest aktivnost, provođenje, ponašanje – to je ono od čega je njegov život sačinjen i u čemu se sastoji smisao njegova postojanja. Po rođenju, čovjek je nakupina potencijala, koja se treba oblikovati tako da bi postao „normalan“, „civiliziran“, prilagođen član postojećeg društva.

---

vrijednosti, ideja, uvjerenja i svjetonazora, te različita očekivanja i vizije toga kako bi odgojno-obrazovni sustav *trebao* biti uređen.

Nužnost perpetuacije društva u ovoj se ideologiji prihvaća bez propitivanja. To je ujedno i prvi cilj obrazovanja<sup>38</sup> u ovoj ideologiji. Drugi cilj jest pripremiti pojedinca da živi smislen, ispunjen život u društvu. Ono čime čovjek postiže taj smisao i ispunjenost jest preuzimanjem društvene uloge koja pospješuje funkcioniranje društva, odnosno preuzimanjem društveno korisnih vještina. Svoj smisao, dakle, čovjek pronalazi u efikasnom pridonosu ostvarivanju ciljeva društva. Pritom je djetinjstvo faza pripreme za funkcionalan život odraslog čovjeka, a obrazovanje ima funkciju postizanja tog cilja. Bobbitt uvodi termin „funkcionalnog obrazovanja“, kojemu je uloga osposobljavati učenike da funkcioniraju u budućim aktivnostima u koje će biti uključeni jednom kada postanu zreli članovi društva, što se postiže treniranjem učenika da se ponašaju na željeni način. Takav proces obrazovanja, dakle, polazi od *ishoda*, odnosno *produkta* obrazovanja. Drugim riječima „zna“ se koji se ishodi trebaju postići – oni se sastoje u određenim aktivnostima i ponašanjima potrebnim za funkcioniranje društva – a postižu se tako da se učenike trenira da se na taj način i ponašaju. Ovaj princip najbolje se može opisati riječima samog Bobbitta (prema Schiro, 2013): „Education is preparation for life, and life is a series of activities. Education, therefore, is preparation for the performance of those activities. Let us discover what the activities are which make up man's life and we have the objectives of education....In discovering the objectives in terms of activities, however, one is also discovering the fundamental processes involved in achieving these same objectives, since, obviously, the way to perform an activity is to perform it.“ (64) Stoga je obrazovan čovjek onaj koji uspješno i efikasno funkcionira u društvu, obavljajući te aktivnosti. Sposobnost da se ispravno djeluje važnija je od sposobnosti prosudbe o tome što je ispravno djelovanje.

#### *Tehnika prikupljanja kurikulumskih ishoda pri izradi kurikuluma*

Iz takvog shvaćanja obrazovanja proizlazi i tehnika izrade kurikuluma socijalne efikasnosti. Bobbitt (2004) smatra da kurikulum mora odražavati potrebe društva i prilagođavati se

---

<sup>38</sup> Vrlo je upitno može li se pojam obrazovanja koristiti u kontekstu kurikuluma socijalne efikasnosti. Tu bi mnogo bolje odgovarao pojam poput izobrazbe ili treninga, ali mi odlučujemo dalje dosljedno koristiti pojam obrazovanja kako bi se zadržao kontinuitet proučavanja tog fenomena iz različitih teorijskih pozicija, ali i da bi se bolje uočila besmislenost njegove upotrebe u kurikulumu socijalne efikasnosti.

njegovim zahtjevima. Budući da je društvo sve kompleksnije, potrebno je i sve više znanja i vještina koje učenici moraju usvajati da bi bili funkcionalni članovi društva. Takvo stanje zahtjeva mnogo efikasniji pristup u izradi i provođenju kurikuluma, pri čemu prirodno-znanstvena metodologija, prema Bobbittu, nudi rješenje. Njegova centralna teorija govori da se sav ljudski život sastoji od izvođenja specifičnih aktivnosti – sposobnosti, vještine, stavovi, navike, razumijevanja, forme znanja itd. – koje se, bez obzira na brojnost i varijacije, mogu otkriti i izdvojiti iz društva, i koje se obrazovanjem mogu usvojiti. U tu svrhu potrebno je provoditi analitička istraživanja kojima će se iz društva izdvojiti sve te pojedinačne aktivnosti koje je zatim potrebno formulirati kao obrazovne ishode. Oni će, prema Bobbittu (2004), biti brojni, određeni i partikularizirani, a prolazanjem kroz kurikulum, kao seriju aktivnosti i iskustava, učenik mora usvojiti sve one koje su potrebne za produktivan i koristan život u društvu. Pronalaženje aktivnosti koje će se, prema tome koliko su društveno potrebne i korisne, odabrati i formulirati u kurikulumske ishode, prvi je zadatak u izradi kurikuluma. Kurikulumski ishodi pronalaze se u društvu na način da kreatori kurikuluma izađu u „stvarni“ svijet te kroz intervjuiranje i anketiranje ljudi pronadu sve ono od čega se sastoji ljudski život. Od toga će se pri izradi pojedinog kurikuluma pažnja usmjeriti na ono što je potrebno da bi se učenici, ovisno o usmjerenju u školovanju, pripremili za obavljanje određene djelatnosti. Imajući u vidu da su tijekom života učenici već razvili neke od potrebnih vještina i ponašanja, pri izradi kurikuluma napori se usmjeravaju prema onima koje nedostaju, te se na taj način efikasno popunjavaju *praznine* u osobnostima učenika. No najprije je potrebno sastaviti cjelovitu listu obrazovnih ishoda za pojedinu djelatnost, da bi se uopće moglo znati nedostaju li učenicima neke vještine. Pritom se koriste metode poput obzervacije, intervjuiranja i anketiranja. Analizom radnih procesa, bez obzira na to o kojoj se djelatnosti radi, potrebno je napraviti izvještaj koja će sadržavati sljedeće: listu alata i strojeva za čije korištenje radnici moraju posjedovati vještine; listu materijala koje radnici moraju poznavati da bi obavljali posao; listu generalnih znanja koja se tiču posla i procesa u njemu; vrste matematičkih znanja koja se u radu koriste; stavke ili područja znanosti potrebnih za kontrolu radnih procesa; elemente crtanja i dizajna koji se u radu koriste; jezične sposobnosti potrebne za pojedine poslove; standarde higijene, odnosno tjelesne kondicije koju određeni poslovi zahtijevaju; i

konačno, znanja iz područja ekonomije, potrebna za obavljanje poslova (14). Potrebno je, dakle, proanalizirati sve što se koristi u svakom pojedinom radnom procesu – znanja, navike, vještine, načini prosuđivanja koja se koriste za obavljanje pojedinih zadataka, te stavovi, vrijednosti, ambicije, želje koje usmjeravaju cjelokupno djelovanje radnika u obavljanju rada.

Ovakav katalog potrebno je sastaviti za svako pojedino ljudsko zanimanje te on tada služi kao izvor brojnih, točno određenih i partikularnih ishoda koje učenici moraju postići putem obrazovanja, kako bi ih se pripremio za ta zanimanja<sup>39</sup>. Ostvarivanjem tih ishoda, učenici će završetkom školovanja postati korisni i funkcionalni članovi sredine u kojoj žive. No ove aktivnosti radnog procesa trebaju se istraživati samo ondje gdje se pojedina ljudska djelatnost obavlja najefikasnije i najkvalitetnije. Radne sredine u kojima se posao ne obavlja tako, ne mogu pružiti zadovoljavajući standard obrazovanja. Učenike se, dakle, treba pripremiti za ono najbolje što je društvo dosad postiglo<sup>40</sup> kako bi nakon završetka školovanja, obavljajući posao po najvišim standardima efikasnosti, pridonosili cjelokupnoj društvenoj efikasnosti. Stoga se u izradi kurikulumu potrebno usmjeriti na ona obrazovna područja koja će najviše koristiti društvu. (Bobbitt, 2004)

### *Kurikulumski ishodi*

Kurikulumski ishodi, dobiveni na prethodno opisan način, nadalje se moraju formirati u *terminalne* („terminal“) i *progresivne* („progressive“ objectives) ishode (Schiro, 2013). Terminalni ishodi predstavljaju obrazovne svrhe kurikulumu, odnosno opće, široke ciljeve prema čijem su ostvarenju usmjereni napori prilikom provođenja kurikulumu – oni trebaju učenike opremiti vještinama potrebnim za produktivno funkcioniranje u društvu radi njegove perpetuacije (Schiro, 2013, 65). Način njihove determinacije je „[to] go out into the

---

<sup>39</sup> Primjetno je kako aktivnosti koje predstavljaju krajnji očekivani rezultat (ishode) školovanja, ujedno predstavljaju i polazište u obrazovanju učenika. Radi se, dakle, o čistoj *output* paradigmi obrazovanja.

<sup>40</sup> Ali ta se „najbolja postignuća društva“ odnose samo na gospodarsko-ekonomsku sferu društva. „Priprema“ učenika za „život“ događa se u tolikoj mjeri koliko je potrebno da bi njegovo cjelokupno funkcioniranje kao odraslog člana društva bilo neometajuće za tu sferu. Drugim riječima, sve ostale sfere društva i života podređene su sferi rada i jednako su u funkciji tržišne efikasnosti koliko i „radna sfera“.

field, actually study the men and women as individuals, and generalize on the basis of a numerical count of cases“ (Peters prema Schiro, 2013, 66). U tu svrhu potrebno je najprije odrediti koje su velike podjele ili polja ljudske aktivnosti, a zatim u njima, bez obzira na to koliko ih je, odrediti sve poželjne specifične aktivnosti odraslih ljudi (Bobbitt prema Schiro, 2013, 67). „This involves first specifying the major fields of human action and then partitioning each field into a set of specific behaviors, such that each specific behavior can be represented as a terminal objective to be aimed at“ (Schiro, 2013, 67). No terminalni ishodi su preširoki da bi ih se sa sigurnošću ostvarilo samim time što imamo namjeru učenike za njih pripremiti. Stoga je ta kompleksna ljudska ponašanja i aktivnosti potrebno detaljno analizirati, kako bi se iz njih deducirale pojedinačne, specifične, točno određene vještine, koje je, kao zadatke obrazovanja, sa sigurnošću moguće ostvarivati. One predstavljaju sekvence u kurikulumu – progresivne ishode – kroz čije se prolaženje usvajaju sve vještine potrebne da bi se ostvario terminalni ishod. Da bi to bilo moguće, progresivni ishodi trebaju biti formulirani u bihevioralnim terminima, koji će specificirati ponašanja, sposobnosti, aktivnosti, vještine i kognitivne procese; trebaju biti samostalni, samodostatni u postizanju efekta, odjeliti i partikularizirani; te izraženi u standardiziranoj formi (Schiro, 2013, 66). Standardizirana forma podrazumijeva da je ishod izražen na način da ga je moguće precizno obzervirati i sa sigurnošću utvrditi je li postignut<sup>41</sup>. Pri svemu tome, kreatorima kurikulumu, forma kurikulumskih ishoda važnija je od njihovog sadržaja. Naime, sadržaj proizlazi iz potreba društva, ili drugih klijenata čiji se zahtjevi, prema ideologiji socijalne efikasnosti, moraju ispuniti kako bi društvu funkcioniralo. Uloga obrazovnih stručnjaka nije da taj sadržaj propituju. U ovoj se ideologiji oni vide kao zastupnici društva, čija je uloga zadovoljavanje potreba i zahtjeva društva i/ili drugih klijenata, kroz kurikulum kao medij ne samo opskrbljivanja budućih članova društva potrebnim vještinama, nego i povećanja njihove iskoristivosti i efikasnosti.

---

<sup>41</sup> Npr. Bloom (prema Schiro, 2013) kaže da ishod treba ukazivati na to što bi učenik trebao moći učiniti (glagol) nečemu ili s nečime (imenica). Pritom glagol treba ukazivati na određeno ponašanje, koje se mora moći obzervirati, a imenica precizira predmet na koji se taj glagol odnosi.



*Način ostvarivanja kurikulumskih ishoda – učenje i poučavanje u ideologiji socijalne efikasnosti*

Vrsta kurikuluma kojom je moguće ostvarivati ishode pri provođenju kurikuluma socijalne efikasnosti jest takozvani „programirani kurikulum“ (Schiro, 2013). To je kurikulum u kojemu je učenje sekvencionirano na takav način da pruža seriju iskustava pomoći koje je moguće sa sigurnošću izvježbati vještine koje predstavljaju progresivne ishode. Metoda koja se pritom koristi jest takozvani „bihevioralni inženjering“ (Schiro, 2013). U programiranom kurikulumu, metodom bihevioralnog inženjeringa, iskustva učenja razrađuju se do najmanjeg detalja, tako da svako iskustvo predstavlja pojedinačni i konkretizirani stimulans, od kojega se očekuje točno određena reakcija. Pažljivo sekvencioniranim stimulansima i njihovim uvježbavanjem, postiže se uvjetovanje i automatizacija učeničkog ponašanja. Drugim riječima, pruženi stimulans treba kod učenika nedvojbeno izazvati predviđenu reakciju, te je on treba izvesti bez razmišljanja, odnosno automatski. Pritom, „Behavioral engineer views teaching as a process of shaping learners' behavior through the use of rewards and reinforcements. Learners' behavior is to be shaped in such a way that the occurrence of a specific stimulus automatically results in the emission of a desired response.“ (Schiro, 2013, 55) Promjena ponašanja, koja se prilikom tog oblikovanja događa, je učenje. Smatra se, dakle, da je učenje usvajanje novog ponašanja kao rezultat opetovanih reakcija na pruženi stimulus, koje drugačije ne bi izašlo na vidjelo (56). Učenik može učiti jedino činjenjem, točnije uvježbavanjem ponašanja koje mora naučiti, njegovim ponavljanjem toliki broj puta koliko je potrebno da više ne zahtijeva razmišljanje, već da postane automatsko. Stimulans mora biti takav da potiče samo jednu, specifičnu i jasno definiranu reakciju, a sukcesivnim uvježbavanjem mnoštva takvih reakcija, počevši od najjednostavnijih, učenik uči sve kompleksnija ponašanja. Ona se uče postupno i sporo nadograđivanjem sve kompleksnijih ponašanja na ona prethodno naučena, jednostavnija. U ideologiji socijalne efikasnosti, smatra se da se ovaj princip učenja i poučavanja može primijeniti na sva ponašanja, bez obzira na njihovu kompleksnost, te oni u konačnici dovode do ispunjavanja terminalnih ishoda kurikuluma.

Učenje je centralni koncept u kurikulumu socijalne efikasnosti, a sinonim je za promjenu ponašanja. „It is viewed in terms of changes in the observable behavior of learners, of training learners to perform specific activities.“ (80) Posljedica toga jest da se i znanje definira u terminima vještina. Gagne (prema Schiro, 2013) kaže da je znanje sposobnost za djelovanje koja se može prepoznati u uspješnom obavljanju klase zadataka. Ono je vještina, nešto što osoba može naučiti činiti (77). Razlog tomu je što je ponašanje jedini dokaz znanja i razumijevanja, jedini način da se utvrdi „zna“ li osoba nešto ili „ne zna“ jest da se vidi kako se ponaša u određenim situacijama (78). Znanje nečega po sebi nema nikakvu korist, dokle god to nije znanje djelovanja u skladu s danom situacijom. Pritom se u obzir uzima samo ono djelovanje koje se može obzervirati i mjeriti: „That which cannot be observed, such as some „spiritual“ dimensions of people's being, is simply not dealt with.“ (79). Drugi kriterij odabira potrebnog znanja u formuliranju ishoda kurikulumu jest klijentova<sup>42</sup> potražnja. „If something furthers the client's aims, it is worthy of inclusion in the client's curriculum.“ (79) Osoba ispunjava svoje potrebe ispunjavanjem klijentovih potreba, budući da svoju svrhu pronalazi u korisnom i efikasnom funkcioniranju u društvu.

#### *Položaj učitelja i učenika u kurikulumu socijalne efikasnost*

Naglasak se u kurikulumu socijalne efikasnosti ne stavlja niti na učenika, niti na učitelja, kao u nekim drugim ideologijama, već na ranije opisani *stimulans* koji uzrokuje promjenu učenikova ponašanja, na *reakciju* koja je dokaz te promjene, te na odnos između stimulansa i reakcije, budući da je važno odabrati one stimulanse koji će sa sigurnošću uzrokovati tražene reakcije (Schiro, 2013, 81). Primarna važnost u izradi kurikulumu stavlja se na stimulans, „because it can be controlled and deliberately manipulated by educators to produce the desired learning in the student“ (81). Pri provođenju kurikulumu, promatra se izazivaju li stimulansi željena ponašanja, stoga reakcija učenika na neki stimulans predstavlja pokazatelj prema kojem se po potrebi pojačava intenzitet stimulansa, ili se pronalaze novi stimulansi jer se željeno ponašanje mora ostvariti kako bi se zadovoljile

---

<sup>42</sup> „Possible clients include society, scholarly organisations, parents, teachers, publishers, and businesses.“ (Schiro, 2013, 57) Oni služe kao izvor kurikulumskih ishoda, odnosno svrha kurikulumu je zadovoljavanje njihovih zahtjeva i potreba.

klijentove potrebe. U skladu s tim, „Social Efficiency educators show little concern for the child per se while developing and using curricula. [...] Children are not viewed as entities who of themselves have meaning. Instead, they have meaning because they can develop into adults and can serve their society.“ (84) Interes je u aktivnosti koju je dijete, ili buduća odrasla osoba, u mogućnosti obavljati. Na njega se gleda kao na radnika koji, dajući svoje potencijale i energiju kao *input*, radi na samome sebi, u skladu sa standardima koji se očekuju, čineći od sebe konačni produkt kurikuluma (84-85). Pritom učitelj ima ulogu supervizora koji nadgleda proces te kroz kontrolu stimulansa i nagrada osigurava da se postigne konačni produkt u vidu terminalnih ciljeva kurikuluma. On se bavi i menadžmentom uvjeta učenja, čineći što god je potrebno da bi učenici uspješno prolazili kroz sekvence kurikuluma (85). Budući da svi učenici ne mogu postići jednaku uspješnost, njegova je uloga da kurikulum izrađen za standardnog učenika prilagodi mogućnostima pojedinog učenika. Učitelj, dakle, nema nikakvog udjela u određivanju ishoda obrazovanja – „teachers are instruments who implement curriculum created by developer, developers are instruments who create curricula to fulfill client needs, and, thus, teachers are instruments who fulfill client needs.“ (86) Na njemu je, kao menadžeru, da osigura efikasnu uspješnost učenja, što znači zapravo najveću moguću promjenu učenikova ponašanja u najkraćem mogućem vremenskom roku, uz najmanji mogući utrošak sredstava.

#### *Evaluacija u kurikulumu socijalne efikasnosti*

U kurikulumu socijalne efikasnosti, evaluacija ima esencijalno mjesto iz pet razloga (Schiro, 2013, 87-89). Prvi proizlazi iz toga da je svrha kurikuluma zadovoljavanje potreba klijenata, a evaluacija pruža dokaz o uspješnosti kurikuluma, odnosno o tome da će te potrebe biti uspješno zadovoljene. Kreatori kurikuluma i učitelji imaju odgovornost prema klijentu te se evaluacijom osigurava da se sredstva uložena u izradu i provođenje kurikuluma ne rasipaju uzalud. Drugi razlog je taj što se u ideologiji socijalne efikasnosti vjera polaže u prirodno-znanstvene metode evaluacije, te stoga ona pruža validan i pouzdan dokaz o tome postiže li se kurikulumom očekivani uspjeh ili ne. Treći razlog tiče se sekvencionirane i progresivne prirode učenja putem kurikuluma. Prolazeći kroz kurikulum kao progresivne sekvence učenja, učenici se moraju kontinuirano evaluirati da bi se

osiguralo da je ta progresija uspješna. Besmisleno je i neefikasno prelaziti na nove, više razine kurikuluma, ako prethodni ishodi nisu zadovoljeni s barem minimalnim standardom uspješnosti, jer bi time bila smanjena efikasnost daljnje progresije, a razina uspješnosti ostvarenja terminalnih ishoda bila bi manja. Nadalje, evaluacija je važna jer učenicima pruža povratnu informaciju u pogledu na njihovo učenje, odnosno na uspješnost promjene ponašanja. Povratna informacija daje se u vidu nagrade ili pojačanja intenziteta stimulansa nakon što je uspješnost promjene ponašanjaevaluirana. Posljednji je razlog u osiguravanju zadovoljavajućeg standarda u provođenju kurikuluma, bilo da se radi o učenicima, učiteljima, školi ili cjelokupnom školskom sustavu. Evaluacijom se osigurava da su svi oni dovoljno uspješni u obavljanju svoga rada, da bi zadovoljili propisane kurikulumske standarde.

Ovakvom se evaluacijom osigurava da je provođenje kurikuluma na svim razinama – od pojedinog učenika pa do cjelokupnog školskog sustava – uspješno i efikasno, u skladu s potrebama i zahtjevima klijenata kurikuluma. Ona je uopće omogućena time što su ishodi izraženi u bihevioralnim terminima te ih je stoga moguće lako obzervirati i mjeriti; time što je učenje konceptualizirano kao promjena ponašanja, pa se stoga lako može identificirati je li se ono dogodilo ili nije; te u konačnici, time što se kauzalnost u relaciji stimulans-reakcija da lako analizirati, i time potvrditi efikasnost stimulansa (89). Prema ideologiji socijalne efikasnosti, ovakvi uvjeti evaluacije, zajedno s prirodno-znanstvenom metodologijom, pružaju pouzdan dokaz o tome provodi li se kurikulum uspješno.

#### *Efikasnost u kurikulumu socijalne efikasnosti*

U ideologiji socijalne efikasnosti, efikasnost je, očigledno, prvo i najvažnije mjerilo svega. Zadatak je kurikuluma socijalne efikasnosti osiguravanjem efikasnosti djelovanja budućih članova društva, pospješiti i cjelokupnu efikasnost funkcioniranja društva. Da bi se taj zadatak ostvario, i sam kurikulum mora se provoditi efikasno, odnosno njegova se kvaliteta mjeri prema tom kriteriju. Bobbitt (1912) ovo opisuje kao odbacivanje viška ili ometajućih čimbenika, koji nepotrebno usporavaju proces ostvarivanja terminalnih ishoda kurikuluma. Radi se, zapravo, o znanstvenom menadžmentu, čiji su principi direktno preuzeti iz

industrije. Oni principe i metode, dakle, koje inženjeri, upravitelji i poslovni menadžeri koriste u tvornicama pri proizvodnji, u ideologiji socijalne efikasnosti primjenjuje se u izradi i provođenju kurikuluma, kao i u svim ostalim područjima školskog života. Bobbitt (1912) opisuje četiri osnovna principa znanstvenog menadžmenta primijenjenog na kurikulum i školski život.

Prvi je princip znanstvenog menadžmenta koristiti cijelo postrojenje sve raspoloživo vrijeme. Primijenjeno na školu, to bi značilo da obrazovni inženjer mora formulirati takav plan, prema kojemu će se sve vrijeme maksimalno koristiti svi školski prostori. Prostori poput hodnika, igrališta, školskog dvorišta i sl. obično ostaju neiskorišteni, i stoga beskorisni, veći dio redovnog školskog dana kada su učenici u učionicama. Program rada mora se organizirati tako da se njihova se iskorištenost dovede na stopostotnu razinu, i to ne samo za vrijeme redovnog školskog rada, već i u vrijeme prije i poslije nastave, te vikendima i praznicima. Drugi je princip znanstvenog menadžmenta smanjiti broj radnika na minimum, a efikasnost njihovog rada dovesti na maksimalnu razinu. Problem koji se javlja u školi je taj što se uz određen broj učitelja koji je nužan za provođenje redovnog programa, često moraju zapošljavati učitelji koji će voditi specijalne programe, kao što su na primjer dnevni boravak učenika, slobodne aktivnosti, umjetnički programi i sl. U ovakvim slučajevima, efikasnost se može postići podjelom rada, dodatnim osposobljavanjem regularnih učitelja za specijalne programe te prilagodbom količine rada kapacitetima radnika. Poslove koji nisu vezani za neposredni rad s učenicima (administrativni poslovi, poslovi pedagoške dokumentacije i sl.) trebaju se obavljati za vrijeme redovnog školskog dana kada, na primjer, učenici obavljaju samostalan rad, pišu testove i sl. Tako se smanjuje dodatan utrošak vremena učitelja i iskorištenost radnog dana je maksimalna. Dodatnim osposobljavanjem i specijalizacijom moguće je postići da, prema kapacitetu i „jačim stranama“, redovno školsko osoblje pokrije sva područja rada škole, odnosno sve programe koji se trebaju provoditi. Tako je moguće zaposliti minimalan broj osoblja, a njihov rad će, ponovno, biti na najvišoj razini efikasnosti. Treći princip znanstvenog menadžmenta je eliminacija ometajućih čimbenika. Primijenjeno na školu, to se tiče učenika koji pokazuju slabiji uspjeh, učenika koji imaju problema sa zdravljem ili

smanjenu vitalnost, te negativnih utjecaja s kojima učenici dolaze u doticaj izvan škole, odnosno u slobodno vrijeme, a sve to ometa efikasno provođenje kurikuluma. U prvom slučaju, potrebno je pojačati intenzitet rada u onim područjima u kojima učenik pokazuje slabiji uspjeh. To se može ostvariti prilikom ranije spominjanih dodatnih aktivnosti prije i poslije redovnog školskog dana, vikendima i praznicima. Isto vrijedi i u drugom slučaju. Učenicima s određenim problemima u zdravlju ili manjkom fizičke vitalnosti potrebno je povećati udio programa koji uključuje fizičke aktivnosti i aktivnosti koje se provode na otvorenom. U trećem slučaju problem je u tome što negativni utjecaji s kojima učenici dolaze u susret kada se ne nalaze u kontroliranim školskim uvjetima, umanjuju uspješnost i efikasnost školskog kurikuluma. Taj je problem moguće značajno umanjiti privlačenjem učenika da se uključe u dodatne i slobodne aktivnosti prije i poslije redovnog školskog dana, vikendima i praznicima. U tom pogledu, škola može služiti kao gradski rekreacijski centar u kojemu će se provoditi ne samo programi za učenike, već i za širu zainteresiranu javnost. Time se ujedno vremenski povećava i iskorištenost školskih prostora. Prema četvrtom principu znanstvenog menadžmenta, sirovi materijal u proizvodnji mora se iskoristiti za izradu onog produkta za koji je najpogodniji. Ili, primijenjeno u kontekstu obrazovanja – obrazovati pojedinca u skladu s njegovim sposobnostima. To znači da je najprije potrebno napraviti dovoljno širok program da bi učenici dobili priliku iskazati svoje jače strane u područjima koja se podudaraju s njihovim sposobnostima, a zatim da program mora biti dovoljno fleksibilan da bi se prilagodio tim sposobnostima. Naime, u kurikulumu socijalne efikasnosti smatra se neefikasnim inzistirati na onim područjima koja učenicima ne idu od ruke. To je gubitak energije i vremena, koji se radije mogu utrošiti na ona područja u kojima učenici mogu iskazati svoju korisnost. Ovaj se princip posebno primjenjuje na srednjoškolsko obrazovanje, budući da se za pojedina srednjoškolska usmjerenja učenici opredjeljuju prema svojim sposobnostima i afinitetima. No i tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, smatra se da nema potrebe inzistirati, na primjer, na intelektualističkom tipu učenja kod onih učenika koji za to jednostavno ne posjeduju mentalne sposobnosti. U takvom slučaju, potrebno je samo pojačati praktične predmete koji mu idu od ruke, odnosno one koji će ga usmjeravati prema određenom tipu djelatnosti u kojoj će se u budućnosti moći pokazati kao koristan član radne zajednice.

### *Analogija*

Bobbitt je (prema Schiro, 2013), u analogiji u kojoj uspoređuje kurikulum s industrijskom proizvodnjom željeznih tračnica, izložio i sumirao samu suštinu ideologije socijalne efikasnosti. Analogija je sljedeća: škola je tvornica; dijete je sirovi materijal (željezo); odrasla osoba je završni produkt (željezne tračnice); učitelj je radnik u tvornici; kurikulum je radni proces potreban da bi se sirovi materijal oblikovao u završni produkt; društvo je tržište, odnosno klijent; kreator kurikuluma je dio istraživačkog odjela koji istražuje što tržište zahtijeva u pogledu na završni produkt te koji pronalazi najefikasniji način proizvodnja tog produkta. (59)

S obzirom da se cijela svrha postojanja škole, odnosno tvornice, sastoji u zadovoljavanju potreba klijenata, i time ujedno perpetuaciji društvene efikasnosti, prilikom radnog procesa moraju postojati standardi kvalitete (Schiro, 2013) kako bi se osiguralo maksimalno zadovoljstvo klijenta, a proces se u cijelosti mora voditi potrebama klijenta koje su istovremeno i njegovo polazište i ishod. Ispravnim atomiziranjem i operacionaliziranjem potreba, moguće je stvoriti sekvence radnih zadataka čije će ispunjavanje sa sigurnošću voditi do zadovoljenja tih potreba, u skladu sa standardima kvalitete koja se na svakoj sekvenci rada provjerava i osigurava evaluacijom. U ovoj ideologiji vjeruje se da je na takav način moguće predvidjeti i sa (gotovo) stopostotnom uspješnošću kontrolirati cjelokupni radni proces i rad svih onih koji u njemu sudjeluju. Vodeći se lajtmotivom maksimalne efikasnosti te osiguravajući najviše moguće standarde kvalitete produkta, tvornica uz minimalan utrošak vremena i sredstava postiže maksimalno zadovoljstvo klijenta konačnim produktom, te je time ispunjena i opravdana svrha radnog procesa.

### **Pedagogijski pogled na kurikulum socijalne efikasnosti**

#### *Pogled na poimanje čovjekove svrhe i njegov položaj u društvu*

U ovom poglavlju analizirat ćemo iznesena obilježja kurikuluma socijalne efikasnosti, i to s pedagojske teorijske pozicije koju smo razvili i prikazali ranije u ovom radu. Počnimo od svrhe odgoja i obrazovanja. Ranijim istraživanjem, došli smo do zaključka da ta svrha može proizlaziti jedino iz čovjeka samog, da ju on sam određuje i to s obzirom na već

postojeći misaoni krug, vrijednosti sustav i svoju individualnost. Određujući svrhu kao svojevrsnu viziju budućeg „ja“, određuje i oblikuje sebe i svoj život, čime ujedno mijenja i utječe na zajednicu, odnosno kulturu u kojoj živi. Da bi se radilo o istinskom samoodređivanju, pritom se mora događati i moralno prosuđivanje, odnosno kritička misaona prerada prezentacija vanjskog svijeta, umjesto njihovog pukog preuzimanja. Jer tek tada je čovjek „slobodan za“ upravljanje sobom, a kroz to i za oblikovanje kulture u kojoj živi. U kurikulumu socijalne efikasnosti, smatra se da čovjek svrhu pronalazi u zadovoljavanju potreba i zahtjeva tržišta rada. I tu se događa svojevrsno oblikovanje, ali ono nema karakter samoodređivanja, nego prilagođavanja. Čovjek kao biće silno želi osjećati da je njegov život smislen i svrhovit, ali u ideologiji socijalne efikasnosti daje mu se samo privid toga, jer se kroz kurikulum socijalne efikasnosti zapravo posreduje samo jedan mali dio čovjeka – čovjek kao puka funkcija, kao instrument društva, kao radnik koji ispunjava zadatke koji mu se daju, umjesto da iskazuje stvaralaštvo svojim umijećem obavljanja zanimanja. (A da ne spominjemo da čovjeka uopće ni ne možemo gledati tako djelomično, kao „radno biće“, već posao koji obavlja mora biti sastavni i neodvojivi dio njegovog ukupnog bića.) Ono što u određivanju čovjekove svrhe izostaje jest taj moment moralnog prosuđivanja. Učenik je primoran zadovoljavati kurikulumске ishode, i bez obzira na to što se prividno nudi mogućnost suodređivanja sadržaja, metoda i načina rada, učenici će u konačnici morati ispuniti točno one ishode koji su propisani. Niti kreatori kurikulumа, niti učitelji, a pogotovo ni učenici, ne propituju je li sadržaj ishoda ispravan, dobar, primjeren učeniku, već je dovoljno to da je klijentu potreban, i time je u ideologiji socijalne efikasnosti zadovoljen kriterij odabira ishoda. „Individualizacija programa“ u kurikulumu socijalne efikasnosti najobičnija je floskula, jer se ne radi o istinskom poštivanju individualnosti učenika u smislu davanja slobode u samoodređivanju, već se radi o individualizaciji nastavnih metoda i postupaka prema mogućnostima učenika, tako da bi se što uspješnije i efikasnije postigao unaprijed određen ishod. Putem kurikulumа socijalne efikasnosti učenici, dakle, nemaju slobodu određivanja svoje svrhe; njima se upravlja izvana.



Naveli smo da Bobbitt (prema Schiro, 2013) smatra da je čovjek najprije član društva i njemu podređen, a njegova je suština određena društveno korisnim i upotrebljivim ponašanjima koja on može obnašati. Istini za volju, čovjek i mora obavljati neku vrstu rada, s jedne strane da bi zadovoljio svoje egzistencijalne potrebe, a s druge da bi izrazio svoje stvaralačke potencijale u području koje mu je u tom smislu primjereno. No ovo potonje zahtjeva stanovitu razinu slobode čovjeka da samoodređuje svoj rad. Umijećem obavljanja svoje djelatnosti, ali uz moralno prosuđivanje i određenu odgovornost prema zajednici (koja mu također uzvraća povjerenjem u njegove najbolje namjere i sposobnosti njihova postizanja), čovjekov rad mora biti izraz i produkt njega samoga. To je uostalom i način na koji se stvara kultura, a društvo postaje primjerenije ljudskom bivanju, jer ga i određuju isti ti ljudi, umjesto da im je nametnuto kao dano, kao što je to u ideologiji socijalne efikasnosti. U njoj ne postoji ta bitna sloboda jer je sve već unaprijed određeno i propisano do zadnjeg detalja. „Zna“ se koje zadatke učenici moraju naučiti obavljati, koje aktivnosti se moraju automatizirati kako bi oni bili uspješni i efikasni u obavljanju rada; one su posložene u sekvence kako bi se osiguralo njihovo postizanje i s tog puta nema skretanja. U tome nema ničeg humanog, kamo li nekakve namjere da se čovjeka osnaži za postajanje samim sobom. „Zna“ se već i kakva se slika društva želi postići – ona je identična postojećem društvu, odnosno onim njegovim najefikasnijim dijelovima. Slika čovjeka također je sasvim jasna već i prije nego što je on (kao dijete, učenik) u mogućnosti samostalno i samosvjesno stvarati tu sliku. Rekli smo da je svrha čovjeka slika, vizija budućeg „ja“, ideja o tome tko i što želimo biti. Kurikulumom socijalne efikasnosti ta je slika izvanjski nametnuta, i još k tome reducirana na efikasno i upotrebljivo ponašanje. Što se pritom događa unutar čovjeka, u njegovoj duševnosti, ne samo da je nevažno već se vidi i kao ometajući faktor – čovjekova potreba da izrazi sebe umanjuje mogućnost maksimiziranja njegove upotrebe u ostvarivanju potreba društva, odnosno klijenata. Ako je čovjek podređen nečemu, onda ne može biti slobodan za sebe.

Vuk-Pavlovićeva (1996) koncepcija o odnosu individualiteta i kolektiviteta uvelike odgovara ovakvom pogledu na kurikulum. On kolektivitet opisuje kao mnoštvo – na sebe usmjerenih, međusobno otuđenih, bez mogućnosti zajedničkog života – individua. Upravo

zato što ne posjeduje snagu koju zajedničkim međudjelovanjem lica ostvaruju u zajednici, kolektivitet nije u stanju da se zaštiti od utjecaja koje nameću određeni mehanizmi, te je on u suštini neslobodan i podložan izvanjskom upravljanju. Individue stoga svrhu ne pronalaze u izražavanju sebe kroz i u odnosu na zajednicu, već u ispunjavanju izvanjskih zahtjeva onih individua koje su se nadmoćnijim individualnim karakteristikama postavile kao autoritet kolektivitetu (Vuk-Pavlović, 1996). U tom smislu, „klijente“ čije potrebe i zahtjeve kurikulum ima zadatak ispuniti, možemo promatrati kao ove individue u poziciji autoriteta nad kolektivom, a taj je kolektiv u našem slučaju sveopća javnost kojoj se kao učenicima ili radnicima diktiraju svrhe njihova djelovanja. U kurikulumu socijalne efikasnosti jasno su i detaljno određene svrhe koje individue moraju ostvariti žele li biti korisni članovi kolektiva, odnosno žele li se uklapati u predodređenu sliku koju je stvorio autoritet. Mehanizmi kolektiviranja moćni su, individua je naspram njih bespomoćna, te si stoga ne smije dozvoliti da ispadne iz tog mehanizma koji joj uopće i daje smisao djelovanja. Kurikulum socijalne efikasnosti jedan je od tih mehanizama i sveopćem kolektivu vrlo je jasno da se iz njega ne smije ispasti, ukoliko se ne žele naći u poziciji društvenog „otpatka“, neupotrebljivog i beskorisnog viška. Toliko snažno na kolektiv utječe slika koju stvaraju individue u poziciji autoriteta – kolektivu oslabljenih individua ona se čini kao *stanje stvari* koje je takvo kakvo jest i stoga imaju vrlo malo potrebe da ga mijenjaju. Prije svega, oni su svjesni svoje sićušnosti naspram cjelokupnog društvenog mehanizma i svjesni su beznačajnosti svog pojedinačnog djelovanja u smjeru promjene stanja. Kurikulum je time snažnije sredstvo, što zahvaljujući njemu prilagođavanje pojedinaca takvom stanju stvari započinje vrlo rano, kada djeca još nemaju sposobnost moralnog prosuđivanja. On je i vrlo efikasan u prilagodbi čovjeka zahtjevima klijenata, jer je programiran i jer se koristi bihevioralnim inženjeringom, pa su minimizirane šanse da se skrene s tog unaprijed zacrtanog puta. Jasno je da je onda onemogućeno i samoodređivanje pojedinca. Njegova se sloboda kurikulumom socijalne efikasnosti sustavno potkopava, jer čovjek koji želi i nastoji biti sobom, ne uklapa se u onu sliku čovjeka kao nakupine klijentu potrebnih vještina i sposobnosti s odgovarajućim, društvenoj ulozi primjerenim, mentalnim sklopom.

### *Međuovisnost odgoja i obrazovanja te prirode odnosa čovjeka i društva*

Prethodno smo vidjeli kako su u kurikulumu socijalne efikasnosti sloboda i svrha kao preduvjeti odgoja i obrazovanja čovjeku izvanjski oduzeti. Međutim, potrebno je još sagledati kako priroda odnosa čovjeka i društva utječe na njegovu mogućnost (samo)odgoja i (samo)obrazovanja, ovisno radi li se o odnosu lica i zajednice ili individue i kolektiviteta. Ranije u radu opisali smo odnos čovjeka i društva kao lica i zajednice koji su povezani kroz kulturu. Kulturu stvaraju lica svojim slobodnim i svrhovitim izražavanjem, koje je moralnim prosuđivanjem usmjereno na boljitak cijele zajednice. Ta kultura povratno utječe na lica dajući im onaj „vanjski svijet“ spram kojega se ona iznova samoodređuju jer prezentacije vanjskoga svijeta ponovno služe kao odgojni i obrazovni poticaji. Ne bi li se radilo o pukom preuzimanju i reproduciranju kulture, odgojno-obrazovnim nastojanjima čovjeka je potrebno osposobiti za moralno prosuđivanje tih prezentacija. Moralne prosudbe donose se u odnosu na postojeći vrijednosni sustav, misaoni krug te individualnost pojedinog čovjeka i iz njih, posredstvom snage volje, proizlazi stvaralačko djelovanje. U tome je važnost izgradnje moralnog karaktera koji će čovjeku omogućiti slobodu upravljanja sobom. Ukratko, radi se o samoodređivanju putem moralnog prosuđivanja, što znači da je čovjek u (samo)odgoju i (samo)obrazovanju uvijek usmjeren negdje između samoga sebe i zajednice, što omogućuje ravnotežu između čovjekovog postajanja samim sobom te izgradnje zajednice primjerenije ljudskom bivanju. Odnos lica-zajednica naprosto traži odgoj i obrazovanje, ne bi li očuvao svoju primjerenost biću čovjeka.

Nasuprot toga možemo promatrati odnos čovjeka i društva kao individue i kolektiva. Individua je usmjerena na sebe samu, odnosno na ispunjavanje svojih žudnji i prohtjeva što dolaze iz individualnosti. Ona nema izgrađen karakter jer joj je zbog svoje samodostatnosti i samodopadnosti nepotreban, ali stoga nema ni slobodu za upravljanje sobom, zbog čega je mnogo podložnija izvanjskim manipulacijama koje joj daju osjećaj smislenosti. Individua kao takva kratkovidna je u svom djelovanju<sup>43</sup> i nema obzira prema izgradnji zajednice (jer se zadovoljava onim smislom života koji joj se daje), stoga u njoj ni ne može pronalaziti

---

<sup>43</sup> Individua je usmjerena na svoje želje i potrebe, dakle na sadašnjost, a zbog svoje nepovezanosti sa zajednicom nema vid koji je otvoren ka budućnosti (Vuk-Pavlović, 1996).

snagu i poticaj za samoodređivanje i za stvaralačko djelovanje. Umjesto toga, nju obilježavaju konformizam i pozitivizam uz vječitu reprodukciju postojećeg, ili pak, s druge strane, krajnja otuđenost od kolektiva i sebe same, koja se očituje kao moralna usamljenost ili kao svojevrsno „gađenje“ spram svega što nije ona (ili identično kao ona) sama. U prvom slučaju, konformističkog i pozitivističkog utapanja u stanje stvari, individua u potpunosti odustaje od sebe i prilagođava se kolektivu – no tu se ne radi o stvarnoj povezanosti kakva postoji između lica i zajednice jer individua u ovakvom stanju nema mogućnost (a ni potrebu) samoodređivanja. Unatoč prividnoj povezanosti i uklopljenosti u kolektiv, individua je nesvjesno otuđena i od njega i od sebe, a taj osjećaj pokušava prevladati što većim daljnjim prilagođavanjem. U drugom je slučaju obrnuto, i umjesto slijepog prilagođavanja individua pokazuje bunt prema kolektivu. Mogli bismo reći da se tu radi o oslobođenosti *od*, ali ne još i oslobođenosti *za* upravljanje sobom i stvaranje društva istinski primjerenijeg čovjeku. No iako je riječ o oslobođenosti *od*, to još nimalo ne znači da je individua sposobna za moralnu prosudbu, već se usmjerava suprotno od onoga što se smatra prihvaćenim u kolektivu od kojeg je otuđena. Svojim prevelikim otuđivanjem i udaljavanjem od ostatka kolektiva, takve individue gube mogućnost da djeluju na njega, da ostvare bilo kakav utjecaj. To je moguće tek kada je čovjek slobodan *za*, a to znači da se uspio ponovno povezati s društvom na način koji mu omogućuje da se u njemu ostvaruje<sup>44</sup>.

Vidimo ponovno da su odgoj i obrazovanje ono što čovjeka povezuje sa samim sobom i s društvom. U kurikulumu socijalne efikasnosti to nije moguće jer je on kao takav usmjeren na čovjeka kao individuu te na društvo kao (radni) kolektiv koji svoju svrhu ima u reprodukciji i perpetuaciji postojećeg društveno-ekonomskog sustava. Tehnikama i sredstvima ostvarivanja unaprijed isplaniranog kurikulumskega puta, kurikulumom se sustavno čovjeka lišava svega onoga što bi ga moglo činiti licem, a još ga se dodatno potiče na kompetitivnost i konkurentnost kao vrlo vrijedne osobine, što ga u odnosu sa društvom dodatno srozava na individuu.

---

<sup>44</sup> Drugim riječima, da se osjeća sastavnim i važnim dijelom društva i čimbenikom kulture, ali da uočava one aspekte kulture koje smatra neprimjerenima čovjeku te se na njih djelatno usmjerava.

### *Pogled na tehniku izrade, provođenja i procjenjivanja uspješnosti kurikuluma socijalne efikasnosti*

Kao da ljudsko biće nije dovoljno degradirano već samim polazištem kurikuluma socijalne efikasnosti – koje je u provođenju kurikuluma ostvarivo jedino u uvjetima neslobode i podređenosti čovjeka društvenim zahtjevima – tehnika izrade, način provođenja te procjenjivanje uspješnosti ostvarivanja kurikuluma nadalje reduciraju biće čovjeka.

Kada govorimo o tehnikama izrade i provođenja, misli se na metode prirodnih znanosti u odabiru ishoda i njihovom formuliranju u kurikulumu socijalne efikasnosti. Početni je problem taj, što se u odabiru ishoda, odnosno u analizi ljudskih djelatnosti, aktivnosti i ponašanja koje se nadalje treba formulirati kao ishode, polazi od postojećeg društva kao danog. Polazi se od postojeće podjele poslova, iz kojih se metodama obzervacije, analize i numeričkog brojanja slučajeva (vještina, stavova, formi znanja potrebnih za obavljanje konkretnog radnog procesa), deduciraju liste svih aktivnosti koje ljudi u njima obavljaju. Te će liste, odnosno katalozi, služiti kao izvor u formuliranju ishoda. Tu nema govora o kritičkom propitivanju danog stanja društva, kao niti njegove primjerenosti ljudskom bivanju, jer bi se takvim pitanjima trebalo pristupiti onakvim metodama koje ne mogu dati objektivne, mjerljive i pouzdane rezultate. Sve ono što se ne može precizno utvrditi ne odgovara jednom i jedinom kriteriju ove ideologije – efikasnosti – pa stoga predstavlja nepotrebnu smetnju jer bi, i u pogledu na izradu i provođenje kurikuluma, i u pogledu na funkcioniranje pojedinca u društvu, umanjivalo efikasnost. Daljnji se problem tiče formuliranja ishoda radi njihovog provođenja u kurikulumskom procesu, pri čemu glavnu ulogu imaju bihevioralna psihologija i obrazovni menadžment. Bihevioralna psihologija još dalje reducira mogućnost čovjekova obrazovanja definirajući učenje kao promjenu *ponašanja* koja se postiže uzročno-posljedičnim odnosom stimulansa i reakcije, pa se i ishodi formuliraju u obliku ponašanja koja se daju obzervirati i mjeriti. Obrazovni menadžment ima zadatak ta ponašanja atomizirati i posložiti u hijerarhijske sekvence koje će učenik postupno savladavati, uvježbavajući ih po principu stimulans-reakcija. Zahvaljujući bihevioralnom inženjeringu i obrazovnim menadžmentu, moguće je u maksimalnoj mjeri osigurati preciznost ukalupljivanja učenika u predviđene, *bihevioralne*

ishode kurikuluma. To je veoma parcijalan pristup čovjeku i velik dio njegove ličnosti ostaje zanemaren, što ni ne čudi, jer se u ideologiji socijalne efikasnosti čovjek vidi kao puka društvena funkcija. I Bašić (2007) kaže da ovakav „ekonomsko-funkcionalistički“ pristup „može voditi do toga da ono što nije mjerljivo bude podcijenjeno (doživljaj, empatija, spoznaja snage osjećaja, moralnost, samoodgovornost, spremnost na napor, angažiranost, radost učenja, ...).“ (35) Mi se pitamo, nije li baš to ono što čovjeka čini čovjekom, i što ga usmjerava u njegovom autonomnom, slobodnom djelovanju i samoostvarivanju? U kurikulumu socijalne efikasnosti zanemaruje se upravo ono što bi trebalo biti žarište odgojno-obrazovnih nastojanja, a čovjeka se svodi na instrument, na mašinu koja ima efikasno funkcionirati u tuđe svrhe i po tuđem nahođenju.

Procjenjivanje uspješnosti postizanja kurikulumskih ishoda ima vrlo važno mjesto u ovoj ideologiji, jer se na taj način pravodobno može utvrditi postižu li se oni, što s jedne strane daje potvrdu o uspješnosti pa zato i o opravdanosti cjelokupnog procesa, a s druge daje mogućnost da se isprave pogreške i time zajamči da će klijent ipak dobiti proizvod koji mu je potreban. Evaluacija postizanja kurikulumskih ishoda provodi se po uzoru na znanstveni menadžment, pri čemu je potrebno na svakoj sekvenci rada provjeravati oblikuje li se materijal prema barem minimalnom zadanom standardu, što dakako ne ovisi samo o tome koliko je dobro isplaniran i programiran proces, već i o kakvoći materijala. Učenici ne raspoložu jednakim predznanjima, sposobnostima i intelektualnim mogućnostima. Evaluacijom će se najprije utvrditi takve „praznine“ na određenoj populaciji učenika (npr. jedno razredno odjeljenje), za što kao polazište služi detaljan katalog kurikulumskih ishoda (postoje li u učenicima „nedostaci“ koji ne čine sadržaj tog kataloga, oni nisu briga kurikulumskog procesa) – praznine će se utvrditi numeričkim pobrojavanjem slučajeva gdje se one pokazuju te će služiti za daljnje programiranje kurikuluma (Bobbitt, 1912). One, drugim riječima, služe kako bi se pokazala područja na kojima je potrebno dodatno raditi, bilo s pojedinim učenikom ili cijelom grupom, kako bi se postigla maksimalna efikasnost kurikuluma. Učenička uspješnost postizanja ishoda dalje se provjerava na svakoj pojedinoj sekvenci. U suprotnom bi se moglo dogoditi da se neka sekvenca procesa ne savlada s barem minimalnim standardom postignuća, a budući da su sekvence posložene u

hijerarhijsku strukturu od jednostavnijih ponašanja ka složenijima, zadovoljavanje terminalnog ishoda bilo bi dovedeno u pitanje. Ako i postoji nada da već pri samom polazištu u izradi kurikuluma (shvaćanje čovjeka kao podređenog društvu, odnosno tržištu), a onda i njegovim planiranjem i programiranjem, nije ukinuta svaka mogućnost slobode čovjeka, ovakvim rigoroznim pristupom u evaluaciji efikasnosti kurikuluma zaista je, i konačno, ugušen svaki tračak te nade.

### *Obrazovni standardi i standardizirano testiranje*

Obrazovni standardi u kurikulumskoj ideologiji socijalne efikasnosti služe za provjeravanje razine postignuća kurikulumskih ishoda. Ovdje se radi o standardima performansa ili *outputa*, dok u drugim tipovima kurikuluma mogu biti prisutni još i standardi sadržaja i standardi resursa, odnosno uvjeta učenja (Bašić, 2007). Standardi postignuća, s jedne strane, obuhvaćaju opće ciljeve obrazovanja i precizno formuliraju što učenici moraju znati i moći učiniti na kraju određenog obrazovnog razdoblja ili stupnja, a s druge strane služe kao kriterij provjere i instrument osiguravanja učeničkih postignuća time što se „prevode“ u testove (26). Dok se u *input* paradigmi obrazovanja težište stavlja na kvalitetu i odabir sadržaja koji se zatim učenicima daju kao obrazovni poticaji, u *output* paradigmi, o kakvoj je riječ u kurikulumu socijalne efikasnosti, težište je na *predodređivanju* kompetencija<sup>45</sup> i kvalifikacija kao konačnih produkata kurikuluma. *Input* paradigma ostavlja prostora za autonomiju učitelja kao i za razvoj osobnosti učenika u odnosu na te sadržaje, no u *output*

---

<sup>45</sup> Kompetencije su, gledano iz pedagoške perspektive, dvojni koncept. S jedne strane, one se nude kao odgovor na probleme nastale zbog nemogućnosti povezivanja škole i života (Bašić, 2007), ili drugim riječima, kompetencije koje se usvajaju u školi osposobljavaju učenike za život u kompleksnom i promjenjivom društvu, pri čemu obuhvaćaju kognitivnu, funkcionalnu, personalnu i etičku kompetenciju (Stručna grupa Europske komisije, prema Bašić, 2007). Smatra se da se tako vodi briga o cjelokupnosti učenikovih potencijala. S druge strane, smatra se da se tu radi o funkcionalističko-psihološkom pojmu koji ne uključuje višestrani razvoj ličnosti (Palekčić, 2015d, 359), te o usmjerenosti na *output*, što znači da se kompetencija unaprijed postavlja kao produkt koji se tijekom obrazovanja mora postići (a to će se provjeriti i osigurati standardiziranim testovima). Takvo poimanje u potpunosti odgovara onome što u kurikulumu socijalne efikasnosti nazivamo „ishodima“, pa iz pedagoške pozicije nije prihvatljivo kada je riječ o odgoju i obrazovanju.

paradigmi to je vrlo upitno. „Kako standardi kvalitete „produkta“ mogu omogućiti autonomiju procesa „proizvodnje“? Je li riječ o uniformiranju razvoja osobnosti putem standarda?“ (26) Budući da obrazovni standardi služe kao instrumenti kontrole efikasnosti obrazovanja, Bašić se pita je li tu riječ o obrazovno-ekonomskom i/ili pedagoškom konceptu (27). Ona kaže da se riječ „standard“ općenito odnosi na „preciznije utvrđivanje osobina, svojstava koje jedan predmet ili proces moraju imati, kako bi zadovoljili definirane kriterije kvalitete. Standard se uspostavlja izdvajanjem samo najvažnijih svojstava predmeta odnosno procesa, a zanemarivanjem niza drugih, tj. pojednostavljivanjem, reduciranjem kompleksnosti.“ (27) Kada je riječ o standardu, riječ je, dakle, o nečemu reduciranom, općeprihvaćenom (u odnosu na ono za što se standardi određuju, u ovom slučaju obrazovni sustav), usporedivom i finalnom, dok je obrazovanje “individualno, kompleksno, i u principu nikada finalizirano“ (28). Bašić stoga kaže da termin „obrazovni standard“ predstavlja oksimoron. Smatramo da nije ništa čudno u tome što je taj termin danas općeprihvaćen i u obrazovnim politikama, i u praksi, ali i u znanosti o obrazovanju. Naime, već smo ranije raspravljali o nedostatku izvorne pedagoške perspektive, zbog kojeg se dopušta ulazak drugih disciplina i društvenih struktura u područje pedagogije, radi rješavanja problema obrazovnih sustava. Međutim, one ne polaze s pedagoške pozicije, s koje se jedine može razumijevati čovjek u odnosu s fenomenima odgoja i obrazovanja, i s koje se ova proturječnost ne bi nikada dopustila<sup>46</sup> jer jedino mjerilo obrazovanja (i odgoja) može biti čovjek i njegov unutarnji razvoj, a ne neki izvanjski zadan zahtjev koji on mehanički ispunjava.

Kako bi se obrazovni standardi mogli primjenjivati, potreban je razvoj instrumentarija njihova mjerenja, a u tome najistaknutiju ulogu imaju agencije (centri) za vanjsko vrednovanje obrazovanja koje provjeravaju ostvarenost nacionalnih obrazovnih standarda (29). One to čine pomoću standardiziranih testova kojima je, radi objektivnosti, moguće u obzir uzimati samo kognitivne i mjerljive komponente. Isto se događa i pri provođenju

---

<sup>46</sup> Napominjemo da je ovdje riječ o standardima *postignuća*. Jer s druge strane smatramo da su standardi uvjeta učenja, pogotovo u smislu fizičkog i materijalnog okruženja, dobrodošli, a do neke (fleksibilne) mjere i standardi sadržaja. No u analizu i raspravu o njima nećemo ulaziti.



TIMSS, PISA i inih istraživanja, gdje se ostvarenost standarda postignuća uspoređuje na međunarodnoj razini (Bašić, 2007). Osim toga, i škole se u svom unutarnjem vrednovanju koriste standardiziranim testovima (umjesto, možda, nekih kvalitativnih metoda praćenja i provjeravanja razine učenikovog razvoja), budući da s jedne strane žele svojim učenicima osigurati što bolji performans na nacionalnim i međunarodnim testiranjima, a s druge strane one i onako moraju zadovoljiti kriterij efikasnosti te ostvariti predviđene ishode, pri čemu standardizirani testovi stoje kao najpovoljnija opcija. Pitanje glasi: „Vodi li ovaj način koncipiranja obrazovnih intencija do nove kulture učenja i poučavanja ili obrazovni sustav vodi prema racionalno planiranom poduzetništvu, apsolutiziranju određenih formi tehnološki osigurane nastave i jednog duhovnog osiromašivanja učenika?“ (32) Jer naime, učitelji su u kurikulumu socijalne efikasnosti lišeni autonomije djelovanja i primorani djelovati u onom smjeru koji će učenicima omogućiti najbolje iznalaženje u ovako rigoroznom sustavu<sup>47</sup>. Obrazovanje se, zajedno s učenikovom ličnošću, srozava na usvajanje partikularnih ponašanja, odnosno na strategije rješavanja problema (u svrhu zadovoljavanja potreba klijenata) te na kognitivnu sposobnost memoriranja činjeničnih znanja<sup>48</sup> (u svrhu zadovoljavanja propisanih standarda što se provjeravaju nacionalnim i međunarodnim standardiziranim testovima). Obrazovanje kao usvajanje strategija rješavanja problema reducira i nastavu na „poučavanje za uspješno rješavanje zadataka“ (35), a nastavni planovi kroje se prema nacionalnim ispitima, budući da se uspješnost performiranja na standardiziranim testovima vidi kao dokaz kvalitete škole i nastave (35).

#### *Pogled na nastavu u kurikulumu socijalne efikasnosti*

Ranije u radu iznijeli smo neka pedagoška određenja nastave, kao sustavne odgojno-obrazovne brige za cjelovit razvoj učenika. Nastava je forma odgoja i obrazovanja pa bez obzira na kontekst u kojemu se provodi, mora zadržati sve njihove osnovne karakteristike.

---

<sup>47</sup>Iliti, standardi uzrokuju „*teaching-to-test-effekt*“ (Bašić, 2007, 35).

<sup>48</sup>To je tragikomično, jer je kurikulum socijalne efikasnosti prije stotinjak godina upravo i nastao kao opreka „starom“ načinu obrazovanja koje se temeljilo na beskorisnom memoriranju i reproduciranju sadržaja. Zaista, isti taj princip sada se primjenjuje i u kurikulumu socijalne efikasnosti kao pokazatelj i dokaz njegove „kvalitete“.

Ono što je razlikuje od odgoja i obrazovanja shvaćenih općenito, jest da se u njoj oni provode intencionalno i sustavno te temeljeno na pedagojskom shvaćanju prirode čovjeka i načina na koji se odgoj i obrazovanje u njemu odvijaju. Pod „intencionalnim“ mi razumijevamo to da postoji neka generalna svrha prema kojoj su odgojno-obrazovna nastojanja usmjerena, što znači da ona nisu potpuno slučajna te da ne radi o nepromišljenom djelovanju. Pod „sustavnim“ mislimo na širinu i dubinu estetskog razotkrivanja svijeta (Herbart, 1897) pri brizi za cjelovit razvoj sustava vrijednosti i misaonog kruga, odnosno posredovanja dispozicija za djelovanje (Papenkort, 2015b). I konačno, cjelokupna nastava polaznu točku treba pronalaziti na individualnosti učenika i njen tijek treba biti određen interesom učenika (Herbart, 1897) s jedne strane, a brigom za njegovo povezivanje s društvom s druge. Naime, čovjek – kao mogućnost i sloboda određivanja i ostvarivanja svoje svrhe – jedino je mjerilo odgoja i obrazovanja, ali on ne smije svoje djelovanje usmjeravati samo na sebe (kao individua) već treba osjećati kako je njegovo djelovanje uvijek u međuovisnosti sa zajednicom u kojoj živi. Iz toga proizlazi da se kroz nastavu treba pronaći ravnoteža između brige za individualnost učenika, brige za njegovo smisleno i svrhovito povezivanje sa svijetom što se postiže kroz posredovanje odgojno-obrazovnog sadržaja, te (samo)discipline koju učitelj ostvaruje pedagoškim vođenjem, a koja omogućuje učeniku samoodređivanje u odnosu s vanjskim svijetom. To je u suštini temeljna nastavna struktura (Palekčić, 2015c), koja ukazuje na to da se nastavni proces ne može orijentirati samo na učenika, kao niti na učitelja, ni na sadržaj (337), kao uostalom niti na išta drugo što bi poremetilo ravnotežu temeljne nastavne strukture, u kojoj međusobni odnos njenih elemenata omogućuje odgoj i obrazovanje kroz nastavu.

Sada kada smo iznijeli osnovna obilježja nastave iz naše pedagojske perspektive, želimo ih sagledati u kontekstu kurikuluma socijalne efikasnosti. U njemu se nastava ne može shvatiti kao forma odgoja i obrazovanja, budući da sami njihovi preduvjeti u takvom kurikulumu nisu omogućeni. Stoga u njemu nastava može ostati jedino kao prazna fraza kojom se indicira da se tu radi o nečemu odgojno-obrazovnom. Kako Koch (prema Palekčić, 2015c) kaže, nastava bez odgoja svodi se na puke apele, odnosno na instrukciju, i upravo je o tome riječ u kurikulumu socijalne efikasnosti. On se provodi kroz instrukciju

kojom bi učenici trebali usvojiti partikularna ponašanja i vještine te činjenična znanja potrebna za standardizirane testove. Jasno je, dakle, da tu nema brige za cjelovit razvoj učenika, kao niti usmjerenosti djelovanja na njegovu svrhu, jer su svrhe izvanjski nametnute. Pogledajmo također što se događa s temeljnom nastavnom strukturom u kurikulumu socijalne efikasnosti. U njemu ne postoji ravnoteža među konstitutivnim činiteljima nastavnog procesa, već je orijentiran na *output*, na pred-određene produkte kurikuluma, čime je učitelj lišen mogućnosti autonomnog pedagoškog djelovanja, zbog čega nema ni mogućnosti polaznja od interesa učenika u nastavnom procesu.

Pitanje autonomnog djelovanja učitelja upućuje nas na izvorni pedagojski pojam *vođenja*, kao jednog od konstitutivnih elemenata pojma „pedagogija“. Vođenje se sastoji u estetskom razotkrivanju svijeta koje cilja na cjelovit razvoj vrijednosnog sustava i misaonog kruga te na razvoj sposobnosti moralnog prosuđivanja prezentacija vanjskog svijeta, sa svrhom privođenja čovjeka samome sebi i njegovog osposobljavanja za samovođenje. Nasuprot toga u kurikulumu socijalne efikasnosti imamo učitelja kao bihevioralnog inženjera i menadžera programa kurikulumske procesa. Kao bihevioralni inženjer, on svojim postupcima treba uvjetovati ponašanje učenika, pri čemu se javljaju dva problema. Prvi se sastoji u *uvjetovanju* ponašanja, čime se cilja na traženu, pred-postavljenu promjenu ponašanja što se percipira kao *učenje*, dok se zapravo radi o svojevrsnoj *manipulaciji* ponašanja kroz nagrade i/ili pojačanje stimulansa. Drugi je problem što je uvjetovanje usmjereno na *ponašanje*, što znači da se čak ne cilja ni na oblikovanje cjelokupne ličnosti, nego na njen performativan, mjerljiv i “koristan“ dio. Nadalje, u shvaćanju učitelja kao menadžera najbolje se vidi kako je njegova uloga čisto instrumentalna. Program kurikuluma predodređen je do zadnjeg detalja i standardiziran, a uloga je učitelja prilagoditi kurikulumske proces „nestandardiziranoj“ populaciji učenika kako bi se u konačnici dobio onaj unaprijed određeni produkt.

### *Pogled na izobrazbu*

Budući da u kurikulumu socijalne efikasnosti ne može biti riječi o odgoju i obrazovanju, te bismo fenomene mogli u njemu zamijeniti pojmom izobrazbe. Drugim riječima, putem kurikuluma socijalne efikasnosti, učenici se ne odgajaju i ne obrazuju, već se izobražavaju,

jer se potonji pojam, za razliku od prva dva, koristi u smislu pripreme za neko određeno područje ljudske djelatnosti.

Ranije u radu rekli smo da je, ako želimo brinuti za cjeloviti razvoj učenika, potrebno jedinstvo odgoja, obrazovanja i izobrazbe (Vuk-Pavlović, 1996). Iz te tvrdnje proizlaze i naši prigovori izobrazbi putem kurikuluma socijalne efikasnosti. U njemu je izobrazba odvojena od odgoja i obrazovanja i smatra se da je dostatna za ispunjavanje čovjekove svrhe. To ni ne čudi, budući da svrha čovjeka u kurikulumu socijalne efikasnosti proizlazi iz potreba tržišta rada i on je sveden na instrument koji služi obavljanju nekog odjelitog, točno određenog posla. Za takvo što nije potrebno razumijevanje šire cjeline svijeta, već je dovoljno funkcionalno razumijevanje određenog radnog procesa za koji se pojedinac priprema, u svrhu njegovog što efikasnijeg funkcioniranja. Isto tako, pojedincu nije potreban razvoj takvog sustava vrijednosti kojim će se povezati sa zajednicom na način u kojemu on dobiva mogućnost izražavanja kulturnog stvaralaštva, jer bi takvo nešto bilo u suprotnosti sa svrhom kurikulumske ideologije socijalne efikasnosti. Naime, njegova je svrha reprodukcija postojećeg stanja, a stvaralaštvo zahtjeva da se vrijednosti moralno prosuđuju, odnosno da se kritički prerađuju što nužno dovodi do promjene stanja ako se prosudi da ono u bilo kojem smislu nije primjereno čovjekovom biću. Bobbitt (2004) kaže kako je jedan od zadataka kurikuluma socijalne efikasnosti „[to] train thought and judgment in connection with actual life-situations“ (10). Ovdje su dva momenta problematična. Prvi je problem to što se govori o *treniranju* mišljenja i prosuđivanja, što nije istovjetno s *rastom* i *razvojem* koji je svojstven slobodnom, autonomnom, i prije svega znatiželjnom umu koji je u potrazi za razumijevanjem. Termin „treniranje“ indicira da se radi o pretpostavljenim, partikularnim ponašanjima koja se trebaju uvježbati kako bi se mogla pravilno i automatizirano izvoditi. Drugi problem je u „stvarnim životnim situacijama“, za koje se treniranjem treba pripremiti. Tu se radi o pozitivističkom prihvaćanju „životnih situacija“ kao danih pa se onda pitamo u čemu je uopće poanta prosuđivanja u kurikulumu socijalne efikasnosti. Nadalje on kaže: „It is also to develop the god-will, the spirit of service, the social valuations, sympathies, and attitudes of mind necessary for effective group-action where specialization has created endless interdependency.“ (10) Nepažljivim

pristupom ovoj rečenici gotovo bi se dalo zaključiti da je riječ o odgojnom nastojanju, no providno je da se ipak radi o izobrazbi. Dok odgoj i obrazovanje vode ka cjelovitom djelovanju čovjeka i povezanosti svih aspekata njegova života, izobrazba ga priprema za pojedine, specijalizirane aktivnosti od kojih je sačinjen društveni život. Ona ga, dakle, priprema za performativnost u odjelitim područjima života koja su u visokospecijaliziranom društvu mnogobrojna i međuovisna, pa su pojedincu potrebne vještine koje će mu omogućiti da u njima efikasno funkcionira u odnosu s drugima radi reprodukcije društva kao takvoga i radi neometanog funkcioniranja tržišta. Bobbit kaže kako kurikulum, na primjer, nema zadatak građanima pružiti znanje o građanstvu, već pripremiti za funkcioniranje pojedinca kao građanina (10). No tu je koncepcija građanstva pretpostavljena – zna se koja se ponašanja i vještine od građana očekuju. Bez odgoja i obrazovanja isključeno je *razumijevanje* građanstva, kao i mogućnost stvaralačkog djelovanja građana u skladu sa svojim *doživljajima* vrijednosti. Izobrazba stoga treba pripremiti učenika za ulogu građana od koje već postoje očekivanja u vidu toga što građanin jest i kako on tu ulogu treba obnašati. Također, uzmemo li u obzir da kurikulum priprema za građanstvo (ili bilo koju drugu „ulogu“) kroz sekvence partikulariziranih ponašanja i aktivnosti, jako je upitno omogućuje li se njime autonomno građansko djelovanje, jednako kao i kritičko propitivanje danoga društva budući da se takvo nešto ne može mjeriti i stoga ne može naći svoje mjesto u kurikulumu.

Vuk-Pavlović (1996) smatra da se izobrazbom čovjek svrhovito određuje u odnosu na društvo (275). Međutim, „Pojedina vrsta rada ne dobiva svoju cijenu po sebi samoj; vrijednost njezina proizlazi iz moguće koordinacije radnih svrha u široj cjelini i nadređenom jedinstvu. Izvan takve je koordinacije posao u bitnosti tupa radnja, prema kojoj čovjek nema izvornog duševnog odnosa; tako on i ne radi kao živ organizam, [...] nego upravo kao umrtvljen mehanizam: rad ga i posao „ubija“. Može se štaviše kazati i za brigu i djelatnost izobražavanja nešto slično. I sama izobrazba ne crpa puni svoj smisao i dublju svoju vrijednost iz sebe same [...] Zbog toga sama neka još tako temeljita izobrazba ne može zadovoljiti prohtjeve, koji proizlaze već iz potrebe, da se zvanje izvršava u svjesnom jedinstvu šire povezane zajednice interesa, rada, općih ciljeva i sudbine.“ (276) U tu svrhu

služi obrazovanje, kao dublje razumijevanje čovjeka, društva i kulture, njihovih isprepletenih duhovnih odnosa i sklopova, smjernica i snaga što u njima i među njima postoje (277). „Obrazovan čovjek ne će prema rečenome biti samo izobražen za struku i bilo još tako osposobljen za izvršavanje zvanja, već će ujedno i *razumjeti* duševne i duhovne osnove svoga zvanja, shvaćajući usporedo s time i njegov odnos prema drugom ili i drugačijem zvanju drugih. Tako će obrazovan čovjek razumjeti međutim i svog bližnjega, razumjet će i socijalnu vezu, koja ga veže s njim, dok shvaća duh, što zajednici, kojoj i sam pripada, daje i zajamčuje jedinstvo.“ (277) U svemu tome, vrijednosnim doživljajima čovjek postiže cjelovitost i jedinstvenost svoga bića, originalnost koja ga uopće izgrađuju kao lice (281). Odgojem se, dakle, omogućuje samoodržanje i produblјivanje ličnosti (282). Tako se u spoju čovjekove pragmatičke, društvene i personalne svrhe nalazi jedinstvo izobrazbe, obrazovanja i odgoja. Ne ostvari li se takvo jedinstvo, dolazi do razjedinjavanja čovjekove svrhe i/ili usmjeravanja na samo jedan njen aspekt. Takav pristup je parcijalan te ne omogućuje skladan i cjelovit razvoj. U sljedećem poglavlju vidjet ćemo kakve to posljedice može imati na čovjekovo biće.

### **Kurikulumska ideologija socijalne efikasnosti kao odraz društvene ideologije**

Da škola treba pripremiti učenike za svijet rada, rečenica je koja se često čuje, kako u javnosti, tako i u obrazovnim politikama. Čak i kada se govori o važnosti poštivanja učenikove individualnosti i cjelovitog razvoja, ovakva orijentacija na tržište ipak je pokazatelj da se važnost društveno-ekonomske stabilnosti i efikasnog funkcioniranja tržišta stavlja ispred samog bića čovjeka. Ona je također i pokazatelj da mjerilo odgojno-obrazovnog sustava nije čovjek kao takav, već njegova ekonomska funkcionalnost. Ranije u radu spominjali smo da je odgojno-obrazovni sustav uvelike ovisan o široj društvenoj ideologiji te da je način na koji se pristupa odgoju i obrazovanju (u ovom slučaju čistoj *izobrazbi*) čovjeka odraz onoga što se u pojedinoj ideologiji vidi kao njegova svrha. Na ovom mjestu možemo reći kako je kurikulumska ideologija socijalne efikasnosti, odnosno shvaćanje čovjeka kao instrumenta održanja i reprodukcije društveno-ekonomskog sustava, posljedica danas dominantne – kapitalističke društvene ideologije. To se vidi po svim glavnim obilježjima kurikulumske ideologije socijalne efikasnosti, kao što su podređenost

čovjeka tržištu, efikasnost (čovjeka, obrazovnog sustava, društva, tržišta) kao glavno mjerilo „kvalitete“, preuzimanje gospodarsko-ekonomskih metoda i načela u uređenju obrazovnih sustava (obrazovni menadžment i programiranje kurikuluma po uzoru na radni proces), naglasak na učeniku kao individui, na njegovim „korisnim“ osobinama i sposobnostima te kompetitivnosti između učenika, škola i obrazovnih sustava, te još prema mnogim drugim obilježjima. Škola pritom dobiva glavnu funkciju *izobrazbe*, odnosno pripreme učenika za tržište rada, zbog čega možemo reći da je kurikulum socijalne efikasnosti ekvivalent kapitalističkoj ideologiji, odnosno kapitalistička ideologija u malome. Očekivanja u vidu razvoja čovječe ličnosti u ovim ideologijama nisu usmjerene ka otvaranju mogućnosti za slobodu samoodređivanja i sebe-oblikovanja, jer takvo što zahtjeva povjerenje u čovjeka i neizvjesnost krajnjeg „produkta“. Naime, društvom koje je pod prevlašću kapitalističke ideologije dominiraju karakteristike društva kao kolektiva, a ne zajednice, što znači da je ono sačinjeno od međusobno otuđenih, samodostatnih, na sebe usmjerenih individua, bez smisla za istinsko zajedništvo, solidarnost, povjerenje i razumijevanje kakvo je karakteristično za lica povezana u zajednicu. Budući da je povijesni razvoj kurikulumske ideologije socijalne efikasnosti uvjetovan razvojem kapitalističke društvene ideologije, mišljenja smo da se karakteristike i pojave u kapitalističkom društvu mogu ekvivalentno pratiti u kurikulumu socijalne efikasnosti. Vrijedi i obrnuto, budući da kurikulumska ideologija nije samo rezultat društvene ideologije, već ju on dalje omogućuje, reproducira te osnažuje njen utjecaj na cjelokupno društvo. Drugim riječima, očekivanja koja se posreduju kurikulumom socijalne efikasnosti u pogledu na „razvoj“ (bolje rečeno, uvjetovanje ponašanja) učenika, odraz su očekivanja koja u kapitalističkom društvu postoje od odraslog čovjeka pa na taj način kurikulum priprema za predodređene uvjete života i rada, opskrbljujući to društvo ne samo potrebnom i poželjnim radnom snagom, već i kompletnim mentalnim sklopom kolektiva (Fromm (1980) to naziva „društvenom karakterom“<sup>49</sup>) koji je plodno tlo za daljnju, neometanu progresiju kapitalističke ideologije i njeno prihvaćanje kao „stanja stvari“.

---

<sup>49</sup> Pod društvenim karakterom Fromm (1980) razumije „*suštinu karakterne strukture koja je zajednička većini članova iste kulture, suprotno individualnom karakteru po kome se ljudi razlikuju jedan od drugoga iako*

Religiozne, političke i filozofske ideje nekog društva pronalaze svoj korijen upravo u društvenom karakteru, ali one ga nadalje isto tako određuju, sistematiziraju i stabiliziraju (Fromm, 1980, 97). Pri tome, u našoj kulturi obrazovni sustav predstavlja moćno sredstvo prenošenja društvenog karaktera, odnosno prilagođavanja budućih odraslih članova stanju stvari. Kurikulum socijalne efikasnosti nedvojbeno osigurava takav društveni karakter kakav je svojstven kapitalističkoj ideologiji. Pošto su kurikulumom socijalne efikasnosti onemogućeni odgoj i obrazovanje, odnosno slobodan razvoj čovjeka u skladu sa svojom svrhom, on niti kao odrastao čovjek nije u mogućnosti za samoodgoj i samoobrazovanje. Naime, kapitalistička ideologija svoju svrhu nema u čovjeku ili u stvaranju takvog društva u kojemu će se on moći samoostvarivati, već je svrha u optimalnom i efikasnom funkcioniranju tržišta. U skladu s tim, odgoj i obrazovanje zapravo bi ugrožavali kapitalističku ideologiju, jer njihova svrha nije u prilagođavanju čovjeka društvu, nego u *promjeni*, u nadilaženju i kritičkom prosuđivanju datog društva. Već samim time, može se zaključiti da je kapitalistički uređeno društvo sasvim neprimjereno čovjekovom bivanju i on se u njemu ne može istinski razvijati. Sprječavanje čovjekovog potencijala i potrebe da postaje samim sobom, vodi do toga da se on *otuđuje* – i od samoga sebe, i od društva.

Društveni karakter (Fromm, 1980) koji vodi do otuđenja, a koji je raznim mehanizmima potrebno oblikovati radi održanja kapitalističke ideologije, zaslužuje detaljniju analizu. U toj analizi pažnju ćemo usmjeravati na kurikulum socijalne efikasnosti kao jednom od snažnih mehanizama kojim se ostvaruje prilagođavanje pojedinaca takvom društvenom karakteru. Ipak, želimo naglasiti kako kurikulum nije niti jedini, niti najvažniji takav mehanizam. Neki „najvažniji“ mehanizam zapravo niti ne postoji, nego se radi o čitavom kompleksnom sustavu sačinjenom od društvenih podsustava – od najosnovnijih, kao što je obitelj, pa preko obrazovnih, gospodarskih, ekonomskih, političkih, religijskih institucija, medija, društvenih skupina, udruga i organizacija, itd. – čije su prirode i uređenje određene

---

*pripadaju istoj kulturi*“ (95). To se odnosi na način kako je neko društvo strukturirano i kako funkcionira (npr. način proizvodnje i raspodjele dobara nekog društva), što ovisi o nizu objektivnih uvjeta, a usmjerava ponašanje članova društva prema onome što je poželjno i potrebno kako bi se društvo održalo (96). Zahvaljujući društvenom karakteru, pojedinci se pretjerano ne pitaju o ispravnosti i funkcioniranju svog društva – on omogućuje da ga prihvaćamo kao stanje stvari.



društvenim karakterom, ali i na koji one povratno djeluju. Kroz njih su pojedinci u mogućnosti odašiljati u društvo svoje sustave vrijednosti, uvjerenja i svjetonazora u različitim područjima ljudskog života i djelovanja, no ti su utjecaji isto tako određeni društvenim karakterom, ovisno o tome u kojoj mu je mjeri pojedinac prilagođen. Naime, „čovjek, time što se prilagođava društvenim uslovima, razvija one osobine koje ga primoravaju da *želi* da postupa onako kako *mora* da postupa.“ (Fromm, 1978, 244) Ovisno o tome kako je neko društvo uređeno i kako se u njemu shvaća čovjekova uloga, ono će davati više ili manje slobode, povjerenja i razumijevanja za čovjekove potrebe i djelovanje. Zapravo, čak i samo shvaćanje čovjekovih potreba i načina djelovanja razlikuje se od društva do društva, tako da se ponekad može činiti da mu neko društvo u velikoj mjeri dopušta zadovoljenje njegovih potreba te da mu je u djelovanju omogućena visoka razina slobode, dok zapravo nije tako. Fromm (1980) kaže kako su čovjekovoj prirodi „svojevrsne potrebe, kao što su: težnja za srećom, harmonijom, ljubavlju i slobodom.“ (97) U kapitalističkoj ideologiji čovjekovo zadovoljavanje vlastitih potreba podređeno je društveno-ekonomskom sustavu; drugim riječima, otuđene su mu potrebe koje trebaju zaista voditi njegovom ljudskom samoispunjenju, a daju mu se one čije će zadovoljavanje podupirati daljnju reprodukciju tog sustava (npr. potreba za radom i potrošnjom). „Funkcija društvenog karaktera je da reguliše energiju članova društva tako da njihovo ponašanje ne bude stvar svesne odluke o tome da li da slede ili da ne slede društveni uzor, već stvar *želje da delaju onako kako treba da delaju*, a u isto vreme da nalaze zadovoljenje delajući prema zahtjevima kulture.“ (Fromm, 1980, 96) Isto tako, kada je u pitanju sloboda u pogledu na bilo koji aspekt ljudskog života i djelovanja, u kapitalističkom društvu postoji iluzija o visokoj razini slobode, dok se zapravo radi o *slobodi izbora*.

Jedno od bitnih obilježja tipičnih za kapitalistički društveni karakter jest potreba za radom. Za razliku od ranijih povijesnih razdoblja kada su rad obavljali uglavnom niže društvene klase i robovi, u industrijsko doba rad su počeli obavljati i slobodni ljudi. „Čovjek je morao da bude formiran kao osoba koja je želela da utroši svoju energiju u radu, koja je stekla disciplinu, a naročito urednost i tačnost, do stepena nepoznatog u većini ranijih kultura. Ne bi bilo dovoljno kada bi svaka individua morala svesno, svakodnevno, da se odlučuje da

želi da radi, da bude tačna itd. pošto bi svako takvo svesno premišljanje stvorilo mnogo više izuzetaka nego što može da podnese neometano funkcionisanje društva.“ (96) „*Neophodnost* rada, tačnost i urednost, mora da se pretvori u unutrašnji *nagon* prema novim ciljevima. To znači da društvo mora da proizvede takav društveni karakter u kome bi ovi nagoni bili urođeni.“ (97) Dijete od najranije dobi usvaja cjelokupni društveni karakter, najprije kroz roditelje, a onda i kroz sve ostale ranije spomenute mehanizme. Pritom ga kurikulum socijalne efikasnosti ponajviše priprema upravo na rad, stavljajući tom dugotrajnom i intenzivnom pripremom rad u središte pojedinčeve i društvene aktivnosti, podređujući mu cjelokupan život čovjeka i kulture.

#### *Otuđenje u procesima rada i izobrazbe*

Iako smo na nekim mjestima već govorili o otuđenju, pogotovo u smislu odnosa čovjeka i društva kao individue i kolektiva, smatramo da otuđenje u procesima rada i izobrazbe zaslužuju detaljniju analizu, obzirom da je izobrazba putem kurikuluma socijalne efikasnosti središnja tema ovoga rada, a da je njegova funkcija priprema za tržište rada iz kojega također proizlaze i svrhe i opravdanost kurikuluma socijalne efikasnosti.

Shvatimo li čovjeka kao djelatno i stvaralačko kulturno biće, možemo reći da je rad, kao dio kulture, jedan od načina ostvarivanja njegove potrebe za stvaralačkim izrazom, a ujedno i način ostvarivanja potrebe da kao biće zajednice sudjeluje u stvaranju dobara u svrhu općeljudskog bivanja. Mills (prema Fromm, 1980) kaže: „Jedini motiv rada je stvaranje proizvoda i sam proces stvaranja. Detalji svakodnevnog rada imaju svoj smisao jer nisu odvojeni u umu radnika od proizvoda rada. Radnik je slobodan da kontroliše svoju radnu delatnost. Zanatlija na taj način može da uči u toku rada i da koristi i razvoja svoje sposobnosti u veštine. Nema podvojenosti između rada i igre, između rada i kulture. Način na koji se zanatlija izdržava određuje suštinu njegovog načina života i ulazi u nju.“ (181) Odredimo li odgoj, obrazovanje i rad kao djelatnosti koje kao i igra imaju za čovjeka svrhu u samima sebi, oni postaju način njegova samoodređivanja i samooblikovanja kao cjelokupnog bića, a ne kao bića čiji je život podijeljen na „sfere“ u kojima on sebe parcijalno određuje. Naime, u kapitalističkoj ideologiji, u sferi rada čovjek sebe određuje kao društveno-ekonomsko korisno biće, a na njega se gleda kao na instrument koji zajedno

sa drugim instrumentima ima svrhu u funkcioniranju tržišta. Privatna sfera, u koju spadaju, na primjer, obiteljski život i slobodno vrijeme, odvojeni su od sfere rada i služe u potpuno drugačije svrhe – kao što su razonoda, reproduktivne potrebe, potrebe za sigurnošću i pripadanjem i sl. U toj sferi čovjek treba sebe „iživjeti“ kako bi u sferi rada mogao neometano funkcionirati; privatna sfera omogućuje mu da se eventualno samoodređuje i da se nagradi za svoj koristan rad, ali u sferi rada dužan je zadovoljavati potrebe društveno-ekonomskog sustava kako bi se omogućilo njegovo neometano funkcioniranje. Ovo su samo dvije najočitiije podjele, no u stvarnosti je čovjek još i više parcijaliziran na različita područja društvenog života koja ga parcijalizacija sprječava da djeluje u jedinstvu i harmoniji svih svojih snaga u svim mogućim područjima (sferama) svog života. „*Umjesto da bude aktivnost koja je sama po sebi zadovoljstvo i priyatnost, rad je postao dužnost i opsesija.*“ (Fromm, 1980, 181) Postao je, dakle, nužda potrebna za zadovoljenje, s jedne strane egzistencijalnih potreba, s druge strane potrebe da se osjeća korisnim članom društva i da ne „ispadne“ iz „mašine“, a s treće strane privid da mu rad, makar je robovanje, u drugim sferama života pruža slobodu da radi što mu je po volji.

Drugačije nije ni s izobrazbom putem kurikuluma socijalne efikasnosti. Osim što se u kapitalističkom društvenom karakteru takav pristup čovjeku smatra kao „normalno stanje“ koje ne može biti drugačije jer je društvo „takvo kakvo je“, izobrazba se nameće učeniku kao dužnost i nužda koju mora ispuniti ma koliko ga ona promašuje kao biće. Učenik „mrzi“ školu, učenje i čitanje, i premda njegovo otuđeno biće vrišti iznutra pod pritiskom zahtjeva roditelja, nastavnika i standardiziranih testova, njega nešto drugo nagoni da gura dalje. To je s jedne strane strah da ne iznevjeri očekivanja koje društvo ulaže u njega, strah da će neispunjavanjem tih očekivanja biti odbačen kao beskoristan otpadak<sup>50</sup>. S druge strane, njega gura mašta o tome da će mu jednoga dana, kada „odrase“, nakon završenog radnog dana ostati onaj dio „slobodnog“ vremena u kojemu će konačno moći raditi sve što

---

<sup>50</sup> To je primjer u kojemu se vidi kako kurikulum socijalne efikasnosti služi kao jedan od mehanizama kolektiviranja, o kojima smo govorili ranije. Vezano uz to, po ovome se vidi i kako učenička populacija čini jedan zaseban kolektiv, u kojemu učenici kao individue utjehu nalaze u kolektivu sebi sličnih. Time što svi drugi učenici funkcioniraju tako kako se od njih očekuje u školi, takvo im se stanje pričinjava kao normalno i odvraća ih od toga da se pretjerano bune, makar im to i nalagala njihova savjest.

želi. Osim toga, kapitalistički društveni karakter je takav da mu se poručuje da će mu, što više truda uloži u školu, sve jednoga dana biti vraćeno mogućnošću da radi za veću plaću, a zajedno s time da bolje ostvari svoje potrebe, želje i maštarije. Ta plaća zapravo „predstavlja rad i napor u apstraktnom obliku“ (Fromm, 1980, 139). Drugim riječima, rad nema vrijednost u sebi samome, mi ga ne obavljamo s ljubavlju i u iščekivanju konačnog proizvoda, nego u iščekivanju „nagrade“. To stavlja novčanu vrijednost u središte ljudskog djelovanja u radu (u smislu „ekstrinzične motivacije“), ali neizravno i u izobrazbi.

Tako se čovjek otuđuje od rada i izobrazbe, slijedeći u tim procesima vanjske naloge umjesto da ih suodređuje, služeći kao instrument u ostvarivanju njemu izvanjskih ciljeva. Radnik nije ništa drugo nego *radna snaga* u tuđe svrhe, a učenik *buduća* radna snaga kao nakupina iskoristivih potencijala i vještina. Svrha je u tim procesima izvan čovjeka i on ju slijedi pod pritiskom društvenog karaktera te iz prividnog osjećaja potrebe da ju slijedi. Poduzeća i škole postaju bezlične tvorevine kojima čovjek<sup>51</sup> služi kao instrument u postizanju njihovih ciljeva; on ih ne osjeća kao nešto svoje, nešto što mu omogućuje da postaje samim sobom i da se kroz njih izražava, već postaju nametnuta nužda, koju, zbog društvenog karaktera, ipak toliko ne osjećaju kao nametnutu nuždu, već kao „normalno“ stanje stvari. Uloga poduzeća i škole je proizvesti određeni produkt koji je klijentu potreban. No samim time što ne sudjeluju niti u suodređivanju toga što će taj produkt biti, niti u suodređivanju procesa kojim će se taj produkt proizvesti, učenik i radnik otuđeni su od produkta svoga rada. Radnik nikada nije „povezan sa konkretnim proizvodom *kao celinom*. On razvija jednu specijalizovanu funkciju i postoji tendencija da se funkcija modernog industrijskog radnika definiše kao mehanizovani način rada“ (123, 124) Taj mehanizirani rad prisutan je i u kurikulumu socijalne efikasnosti, što je još tužnije, jer je „produkt“ učenikova rada zapravo on sam. Kao produkt (radna snaga), on služi na tržištu kao roba koja se kupuje na određeno razdoblje i na određen broj sati dnevno (Fromm, 1980, 108).

---

<sup>51</sup> U školi, to se ne odnosi samo na učenika, već i na nastavno osoblje, koje također ima instrumentalnu ulogu. Drugim riječima, nastavnik u školi doživljava otuđenje po istim principima kao i radnik u poduzeću.

Nadalje, događa se i otuđenje između čovjeka i čovjeka, te čovjeka i društva. Mada je o tom aspektu otuđenja bilo riječi ranije, kada smo govorili o individui i kolektivu, vrijedi izložiti i Frommovo (1980) shvaćanje tog fenomena. On kaže: „Moderno društvo se sastoji od „atoma“ (ako upotrebimo grčku reč za „individuu“), malih čestica koje su razdvojene jedna od druge, ali koje se održavaju zajedno pomoću sebičnih interesa i potrebe da koriste jedna drugu.“ (146) Ovdje vidimo kako se Frommovo shvaćanje otuđenja među ljudima podudara s Vuk-Pavlovićevim shvaćanjem kolektiva i individue. Nadalje Fromm kaže: „Čovek je, ipak, društveno biće, sa dubokom potrebom da sudeluje, da pomaže, da se oseća kao član grupe. Šta se desilo s ovim društvenim težnjama u čoveku? One se manifestiraju u posebnoj oblasti *javnog* života, koja je striktno odvojena od privatnog. U našem privatnom odnosu prema drugim ljudima rukovodimo se principom egoizma, „svatko za sebe“ [...] Pojedinaac se rukovodi sebičnim interesima, a ne solidarnošću sa ljudima i ljubavlju prema njima. Osećanje solidarnosti i ljubavi mogu se izraziti kao privatna dela milosrđa i ljubaznosti, a nisu deo osnovne strukture naših društvenih odnosa. Oblast našeg društvenog života kao „građana“ odvojena je od našeg privatnog života kao pojedinaca.“<sup>52</sup> (146, 147) Fromm (1980) smatra kako se tu radi o otuđenju čovjeka od čovjeka, koje je karakteristično za kapitalističko društvo, jer je u njemu taj odnos zapravo odnos između dviju apstrakcija, u kojemu jedan čovjek drugoga ne doživljava kao ljudsko biće i subjekt, već kao funkciju koju obavlja. Ta funkcija može društveno biti više ili manje „važna“, a izvan nje čovjek je ništa. Čovjek, međutim, i samoga sebe shvaća na takav apstrahiran način. Kao i druge ljude, on sebe doživljava „ne kao čoveka, koji voli, koji oseća strah, koji ima ubeđenje, sumnje, već kao apstrakciju, koja je otuđena od njegove stvarne prirode, a koja ispunjava izvesne funkcije u društvenom sistemu.“ (149) Naime, čovjek sebe doživljava kroz različite društvene funkcije, kao što su „suprug“, „prodavačica“, „majka“, „učitelj“ itd., a koje su društveni konstrukti i ne govore ništa o tome kakva smo osoba, koje su naše žudnje, kakvi su naši stvarni interesi, svjetonazori. Pritom, čak se i takve apstraktne funkcije čovjeka više

---

<sup>52</sup> Ovaj je citat ujedno i potvrda naše ranije iznesene tvrdnje da je život čovjeka podijeljen u „sfere“, u svakoj od kojih se on vodi potpuno drugačijim svrhama. Ovdje vidimo kako je u privatnoj sferi čovjek vođen sebičnim svrhama (kao individua), dok u sektoru svog života kao građanina kompenzira potrebu za zajedništvom kroz pojedinačne aktove ljubaznosti i milosrđa.

orijentiraju na one društveno-ekonomske, jer u njima pojedinac drugima najbolje iskazuje svoju korisnost. Životna korisnost, *vrijednost* pojedinog čovjeka, vidi se u tome koliko on uspješno i efikasno ostvaruje svoj rad. Fromm (1980) kaže kako ta vrijednost ovisi o potrebama tržišta pa, koliko god čovjekova upotrebna vrijednost bila velika, ako se ona ne može prodati na tržištu jer tržište za njom nema potrebe, ta je vrijednost zapravo beznačajna; čovjek se ne može investirati i od sebe stvoriti profit, i osjeća se kao promašaj (149). Shvaćajući sebe kao apstraktnu funkciju, čovjek gubi svoje „ja“ (150). Takvo (samo)otuđenje nastaje kada ličnost doživljava sebe kao strano biće, koje sebe i druge doživljava kao stvari s kojima je u nemogućnosti ostvariti produktivnu vezu (130).

Takvo otuđivanje ne događa se samo u „svijetu rada“, već započinje izobrazbom putem kurikuluma socijalne efikasnosti, jer učenik sebe i druge učenike ne doživljava kao potpuna bića za sebe, koja su sada i ovdje zajedno sa svim vrlinama i manama koje im pripadaju, niti se školu doživljava kao mjesto čija je svrha cjelovit i sustavan odgoj i obrazovanje učenikove ličnosti. Naime, međusobni doživljaj učenika uvelike je određen očekivanjima koja društvo (ponajviše roditelji i nastavnici) ima u pogledu na ono što u budućnosti trebaju „postati“, kao i u pogledu na to koliko je netko „uspješan“ učenik, jer je škola mjesto pripreme za tržište rada, pa se stoga i samog učenika ne doživljava kao cjelovito biće, nego ga se promatra kroz prizmu „(ne)uspješnosti“ ostvarivanja tog zadatka. Drugim riječima, slika učenika o samome sebi ne zasniva se na samosvijesti o tome tko i što je on i kakav čovjek želi biti, već je ona apstrahirana s jedne strane u vidu neke buduće funkcije za koju ga škola priprema, a s druge strane u vidu uspješnosti obnašanja svoje učeničke uloge. To je manje izraženo u ranijim godinama školovanja, ali postaje to izraženije što se učenik više približava „stvarnom svijetu“, odnosno završetku školovanja i izlasku u „svijet rada“. Idući prema sve višim razinama školovanja, učenici se sve uže moraju usmjeravati prema pojedinim društveno-ekonomskim funkcijama te je sve veća usmjerenost škole na izobrazbu, odnosno konkretnu pripremu za konkretnu funkciju koju će obnašati. Usporedno se sve više slika učenika o sebi i drugima apstrahira, u skladu s tom funkcijom. Ali osim toga, prema sve višim razinama školovanja i kompetitivnost je sve veća i učenici se sve više međusobno doživljavaju kao konkurencija, jer je školovanje početak uspona po

društveno-ekonomskoj ljestvici uspjeha, koji određuje početnu poziciju pojedinca u društveno-ekonomskom sustavu, odnosno ponajviše na tržištu rada. Na njemu se taj uspon dalje nastavlja i određuje „vrijednost“ čovjeka u društvu, a karakter uspona je takav da zahtjeva međusoban odnos ljudi kao *individua*, koje su međusobno otuđene i samodostatne, i vođene egoizmom, jer se sve druge individue vidi kao prijetnju u ostvarivanju vlastitih ciljeva i ambicija. Takvo nešto predstavlja suštinu kapitalističke ideologije, u kojoj se vjeruje da će se takvom borbom *individua* za svoje mjesto u svijetu tržište samoregulirati na pravedan način, naime, „opstankom“ najjačih *individua* koje zaslužno dalje u određenoj mjeri daju uvjete funkcioniranju tržišta. Ovdje se jasno vidi kako kurikulum socijalne efikasnosti ne opskrbljuje učenike samo znanjima, vještinama i sposobnostima potrebnim na tržištu rada, nego i mentalnim sklopom potrebnim za život u kapitalističkom društvu, kojeg je glavno obilježje i preduvjet – otuđenost čovjeka.

### **Kurikulum socijalne efikasnosti u današnjim obrazovnim sustavima**

U ovom dijelu pogled želimo usmjeriti prema postojećim obrazovnim sustavima i politikama, i to na području Europe. Način na koji obrazovne politike europskih zemalja uređuju nacionalne obrazovne sustave određen je dokumentima i strategijama koje te zemlje prihvaćaju radi standardizacije i radi postizanja onoga što se u ovom socio-kulturnom kontekstu smatra kvalitetnim obrazovanjem. U tu se svrhu provode i standardizirana testiranja o kojima smo govorili ranije. Standardizacija i kompetencije, čija se usvojenost njome kontrolira, u europskim obrazovnim politikama postale su temeljni koncepti. Palekčić (2015, 366d), međutim, smatra da se radi o pragmatičkim konceptima, koji nisu teorijski utemeljeni niti empirijski provjereni. On također kaže kako su kompetencije „način prilagodbe na brze promjene tržišta rada u takozvanom globaliziranom društvu. To je „rješenje“ neoliberalno orijentirane ekonomske i obrazovno-političke orijentacije. Riječ je o specifičnoj pripremi za specifične (ali stalno promjenjive) strukovne zahtjeve.“ (373) Stoga sama utemeljenost na kompetencijama i standardima već upućuje na jedan kapitalistički karakter današnjih europskih obrazovnih politika, u kojemu se odgoj i obrazovanje, kao i čovjek, podređuju tržištu rada. Osim toga, „stručnjaci“ koji kreiraju obrazovne politike, polazeći s takve obrazovno-političke, a ne pedagogijske perspektive, ne

postavljaju neka temeljna pitanja u razumijevanju fenomena odgoja i obrazovanja kao i čovjeka i društva, i time je nužno promašen kritičko-dijalektički pristup promišljanju i uređenju obrazovnih sustava, koji je pedagojskom mišljenju svojstven.

Takav duh tradicionalno nije tipičan za europski kontekst, već za američki. Dokumenti kojima se danas uređuju i kontroliraju obrazovni sustavi u Europi, pod značajnim su utjecajem takvog pristupa – „kurikuluma usmjerenog na cilj“ (Komar, 2016, 31). Sorbonska (1998) i Bolonjska (1999) deklaracija, Lisabonska strategija (2000-2010) i *Europe 2020* (2010-2020) strategija neki su od značajnijih dokumenata te su oni vidljivo vezani za strategije gospodarskog sustava, ili drugim riječima, u njima je prisutan funkcionalan pristup povezivanju odgoja i obrazovanja s ekonomskim sustavom (31). Sve veći utjecaj društveno-ekonomskog, funkcionalističkog pristupa vidi se i po izraženoj važnosti standardiziranih testiranja (npr. TIMSS, SALVE, IGLU, PISA) koja se provode na međunarodnoj razini, a kojima se i pažnja nacionalnih obrazovnih politika usmjerava ka standardiziranom, vanjskom ili unutarnjem, testiranju svojih sustava (Bašić, 2007). U nacionalne obrazovne sustave uvode se „nacionalni okvirni kurikulumi“ i vrednovanje istih, jer su to, kaže Baranović (2006), „područja putem kojih se najefikasnije ostvaruje kontrola države nad obrazovanjem“ (184). Ona još dodaje: „Kontrolom nad kurikulumom (distribucijom znanja, vještina, vrijednosti i stavova), naročito nad kurikulumom za obvezno obrazovanje koji pruža temelje za daljnje obrazovanje i profesionalnu orijentaciju, država je regulirala kvalitetu ljudskog kapitala na nacionalnoj razini te smjer njegova razvoja.“ (184) Time je pitanje temeljnih kompetencija postalo od internacionalne važnosti te se danas sve relevantne međunarodne organizacije (OECD, UNESCO, tijela Europske unije) bave problemom njihova definiranja i identificiranja, a koje onda postaju referentan okvir za razvoj nacionalnih kurikuluma (184).

Orijentacija europskih obrazovnih politika na obrazovne standarde kao kriterije kvalitete i unapređivanja obrazovnih sustava te na ključne kompetencije i kvalifikacije koje učenici moraju postići radi snalaženja i fleksibilnog prilagođavanja promjenjivom i globaliziranom tržištu rada pokazatelj je dominacije *output* paradigme kojom se cilja na ekonomsku učinkovitost (Bašić, 2007). Standardi kvalitete i ključne kompetencije koje se utvrđuju na



razini europskih obrazovnih politika trebaju služiti kao ostvarivi standard za sve zemlje, kojim će se spriječiti nedovoljna kvaliteta nekog obrazovnog sustava; oni se nadalje operacionaliziraju na razini pojedinih nacionalnih okvirnih kurikulumu (NOK) jer je svaka država specifična prema svojim kulturnim, društvenim i ekonomskim karakteristikama te stoga treba osmisliti „rješenje“ za sebe (Bašić, 2007). Pojedinačne škole odgovorne su ostvarivati takvu viziju kreiranu na nacionalnoj razini, što provjeravaju nacionalni centri za vanjsko vrednovanje postignuća, ne bi li se osiguralo da sve škole i cjelokupni sustav ostvaruju zadane standarde kvalitete (Bašić, 2007). Obrazovni standardi pritom predstavljaju objektivne, precizne i općevažeće kriterije vrednovanja, kako bi se postigla ujednačenost kvalitete obrazovnog sustava i kako bi se osiguralo da učenici zaista ostvaruju zadane ključne kompetencije (Bašić, 2007). No takav je pristup, bez obzira radi li se o europskim ili nacionalnim obrazovnim politikama, o cijelom nacionalnom obrazovnom sustavu ili pojedinačnim školama u njemu, karakterističan za ideologiju socijalne efikasnosti, i u njima se jasno očituju principi i metode te ideologije. Bez obzira na deklarirane intencije europskih obrazovnih politika – koje možda i jesu genuine, ali su u tom slučaju vrlo teorijski neosvijestene i nepromišljene – kurikulumi usmjereni na produkt rezultiraju nemogućnošću istinskog odgoja i obrazovanja, cjelovitog i uravnoteženog razvoja učenikove ličnosti, kao i stvaranja istinske zajednice. Škola se pretvara u poduzeće koje proizvodi radnu snagu, koja u ovom slučaju može biti i vrlo „slobodnog“ duha, otvorena za nova iskustva, za učenje i sl., ali to ne ublažava činjenicu da se radi o individuama, čak ni onda kada se naglasak u školovanju stavlja na timski rad i slične koncepte. Naime, bez obzira na to što se politikama proklamiraju vrijednosti poput tolerancije, solidarnosti i aktivnog građanstva, upitno je kako i koliko učenici zaista doživljavaju te vrijednosti, budući da se kroz kurikulum i kroz cjelokupni kapitalistički društveni karakter odašilju vrijednosti poput konkurentnosti i kompetitivnosti, ambicioznosti, „poduzetništva“, kao i vrijednosti materijalnih dobara bilo koje vrste, koja su pokazatelj društvenog uspjeha. Kao što kaže Fromm (1980), pojedinci su sposobni pokazivati ljubaznost i milosrđe, ali u izdvojenim situacijama i u onim „sferama“ života u kojima se takvo ponašanje od njih očekuje. Radi li se o istinskom razumijevanju, solidarnosti i građanstvu, vrlo je upitno, dokle god se za takve „sposobnosti“ učenici

pripremaju u izdvojenim kurikulumskim situacijama<sup>53</sup> kojima je cilj ostvariti određene kompetencije za odjelita područja djelovanja, a koje su pritom prvenstveno usmjerene na zadovoljavanje potreba tržišta rada.

Uzmimo za primjer inicijativu Europske komisije: „Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes“ (Europska komisija, 2012). Već sam naziv inicijative jasno izražava namjeru ponovnog promišljanja obrazovanja u smislu investiranja u obrazovanje radi boljih društveno-ekonomskih ishoda. Na početku dokumenta navodi se kako obrazovanje i izobrazba imaju esencijalnu ulogu u rastu i kompetitivnosti Europe, odnosno u njenom kapacitetu povećanja produktivnosti i oblikovanju budućeg tržišta rada. Vrlo se jasno izražava vizija obrazovnog sustava kao opskrbljivanja vještinama potrebnim za svijet rada: „European education and training systems continue to fall short in providing the right skills for employability, and are not working adequately with business or employers to bring the learning experience closer to the reality of the working environment.“ (Europska komisija, 2012, 2) U ovoj je rečenici kritična točka „stvarnost“ radnog okruženja, koja upućuje na to da je postojeće tržište rada nešto već pretpostavljeno u kreiranju obrazovnih politika i nacionalnih kurikuluma. U ostatku dokumenta opetovano se javlja takav princip u pristupu pitanjima i problemima obrazovanja, navođenjem problema s kojima se društvo suočava po pitanjima društveno-ekonomskog napretka, a na koje se kao rješenje navodi prilagođavanje obrazovnih sustava potrebama tržišta<sup>54</sup>. To

---

<sup>53</sup> Takve se vrijednosti ne mogu „naučiti“ ili „uvježbati“, kao što se to pokušava kroz timski ili grupni rad u školama, dok se u drugim situacijama potiče kompetitivnost i individualnost. Želimo li da učenici osjećaju istinsko razumijevanje i solidarnost, tim vrijednostima mora biti prožet cjelokupni školski (i širi) život. U svrhu otkrivanja vrijednosti koje se posreduju životom neke škole, potrebno je istražiti ono što nazivamo „kulturom škole“.

<sup>54</sup> Svjesni smo toga da je ova analiza obrazovnih politika vrlo površna i da se kvalitetna kritika tih politika i praksi ne može temeljiti na izdvojenim primjerima koji se pružaju u pojedinim dokumentima. Kvalitetna kritika zahtijevala bi duboku i opširnu analizu svih dokumenata, zakonodavstva Europske unije, načina istraživanja i testiranja obrazovnih sustava kao i financiranja, nadalje sveukupnog rada institucija i tijela Europske unije po pitanju obrazovanja, no takva bi analiza zahtijevala mnogo više prostora nego što ovaj rad omogućuje, a njome bi bila promašena i tema ovoga rada, koja počiva na *idejnom*, odnosno teorijskom pristupu kritici kurikuluma socijalne efikasnosti. Stoga ovim kratkim i površnim prikazom samo želimo

rješenje obrazovne politike Europske unije vide u otvaranju slobodnog prostora za obrazovanje i zapošljavanje na području Europe (ali i šire), što se omogućuje standardizacijom obrazovnih sustava i postavljanjem „Europskih kvalifikacijskih okvira“, prema kojima pojedinačne nacije nadalje operacionaliziraju svoje nacionalne kurikulume. Smatra se da će se tako stvoriti prostor kvalitetnog obrazovanja i, posljedično, zdravog društveno-ekonomskog funkcioniranja Europe: „Kvalitetno obrazovanje temelj je uključivog i otpornog društva. Ono je ishodište uspješne karijere i najbolja zaštita od nezaposlenosti i siromaštva. Potiče osobni razvoj i postavlja temelje za aktivno građanstvo. Kvalitetno obrazovanje pokreće istraživanja i razvoj, inovacije i konkurentnost.“ (Europska komisija, 2017, 2) Koliko god ovakve ideje zvučale atraktivno i koliko god navodile na zaključak da prilagodba obrazovnog sustava društvu može voditi prosperitetu društva i mogućnosti aktivnog i ispunjenog života, mi moramo uvijek imati u vidu da se na dnu cijele te hijerarhije obrazovnih politika – od razine Europe, preko nacionalnih obrazovnih kurikuluma i pojedinačnih škola – uvijek nalazi učenik, kojemu je suštinska čovječa potreba za samoodređivanjem onemogućena *output* paradigmom. Pogledajmo, uostalom, i sam naziv ove inicijative: „Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život“ (Europska komisija, 2017). „Razvoj škola“ očito pretpostavlja njihov razvoj s društveno-političko-ekonomske pozicije, a ne humanističko-pedagoške, budući da je u središtu inicijative zapošljivost, a ne osobni razvoj učenika po sebi samome. Još je više zabrinjavajuća „*izvrsnost u nastavi*“ kao „preduvjet za *uspješan život*“. Izvrsnost se očituje u uspješnom ostvarivanju kurikulumskih ishoda, koji, budući da su pred-postavljeni (*outcome*), u vidu ovog ostvarivanja zahtijevaju točno određen sklop karakternih osobina, koje su u takvom obrazovnom sustavu, odnosno tržištu rada, poželjne (npr. kompetitivnost, sposobnost brzog prilagođavanja i učenja ponašanja i sl.). Opet se vidi parcijalan pristup osobnosti učenika, kao i svojevrсно „filtriranje“ učenika ovisno o tome uolikoj mjeri posjeduju sposobnosti potrebne za ostvarivanje tražene „izvrsnosti“. Što uopće znači „izvrsnost kao preduvjet za *uspješan život*“? Znači li to da će oni koji ne budu u mogućnosti ostvariti izvrsnost, voditi neuspješan život? Čini se kako se ovime lokus kontrole nad

---

uputiti na neke kritične točke ovih obrazovnih politika, koje upućuju na to da se u suštini radi o pristupu karakterističnom za ideologiju socijalne efikasnosti.

vlastitim životom pomiče isključivo na učenika, što ukazuje na jednostran, nedijalektičan pristup shvaćanju odnosa čovjeka i društva, tipičan za kapitalističku ideologiju i društvo kao kolektiv, kojemu nedostaje istinsko zajedništvo te shvaćanje da je život pojedinog čovjeka u velikoj mjeri određen društvenim uvjetima.

Unatoč tome što vrijednosti i ideje koje se nastoje promovirati ovim politikama - poput zajedništva, slobode, solidarnosti i aktivnog građanskog sudjelovanja, te stvaranja otvorenog europskog prostora u kojemu se pojedinca poziva da širi svoje vidike i da sudjeluje u stvaranju zajedničke kulture – smatramo izrazito poželjnima i poticajnim u vidu odgoja i obrazovanja, mišljenja smo da je takvo nešto moguće ostvariti samo prividno, dokle god je u temelju svih tih intencija osposobljavanje mladih za tržište rada. Da se u temelju svih tih ideja i intencija ipak nalaze potrebe tržišta, a ne stvaranje društva istinski primjerenog biću čovjeka, vidi se u izjavama poput: „By 2020, 20% more jobs will require higher level skills. Education needs to drive up both standards and levels of achievement to match this demand, as well as encourage the transversal skills needed to ensure young people are able to be entrepreneurial and adapt to the increasingly inevitable changes in the labour market during their career.“ (Europska komisija, 2012, 2) Jasno je iz ovog citata da su promjenjive potrebe tržišta rada centralna točka kreiranja obrazovnih politika prema kojoj se određuju i „potrebe“ mladih, koje bi oni kroz obrazovanje trebali zadovoljiti. Još jednom je prividno da se svrha odgoja i obrazovanja pomiče s čovjeka na njemu izvanjsku svrhu. Obrazovne politike jedan su od mehanizama oblikovanja (budućeg) društva, a u svemu tome ključno je pitanje: želimo li društvo po mjeri tržišta rada, ili po mjeri čovjeka?

## Zaključak

U radu je prikazan teorijski pedagoški pogled na mogućnost odgoja i obrazovanja putem kurikuluma socijalne efikasnosti. Tim je pogledom utvrđeno da mjerilo odgoja i obrazovanja može biti jedino čovjek, koji je ujedno i subjekt i objekt (samo)odgoja i (samo)obrazovanja, koji smisao u odnosu na društvo dobiva svojim samoodređivanjem u odnosu na prezentacije vanjskoga svijeta, izražavajući u tom odnosu svoj stvaralački potencijal. Te prezentacije imaju svoj odgojno-obrazovni značaj ne prema nekim vanjskim određenjima i vrednovanju njihove koristi, nego u razini u kojoj u samome pojedinom čovjeku bude doživljaj ili potiču interes, koji su poticaj za njegov unutarnji samorazvoj ličnosti s obzirom na svrhu koju on sebi određuje. Putem nastave kao sustavnog i cjelovitog odgojno-obrazovnog nastojanja oko razvoja čovjekove ličnosti, njemu se estetskim razotkrivanjem svijeta kao poticaji daju prezentacije toga svijeta, spram kojih se on sebi-smisleno samoodređuje moralnom prosudbom i misaonom preradom, oblikujući tako svoj sustav vrijednosti i misaoni krug, koji međusobno ovise i utječu jedan na drugoga. Takva logika odgoja i obrazovanja nije prisutna u kurikulumu socijalne efikasnosti, koji je pragmatički koncept temeljen na izobrazbi kao pripremi za tržište rada. U njemu su i čovjek i cjelokupno društvo podređeni potrebama društveno-ekonomskog efikasnog funkcioniranja. Takav pristup nužno vodi do redukcije čovjekovog bića na funkcionalno, korisno i potrebama tržišta prilagođeno ponašanje, a smisao društva je u stabilizaciji i reprodukciji danog stanja stvari s tendencijom ka puko kvantitativnom „napretku“ društva u smislu povećanja društveno-ekonomske performativnosti i konkurentnosti. Takvo shvaćanje ima dalekosežne posljedice za mogućnost čovjekovog cjelovitog i sebi-svrhovitog razvoja te za takav napredak društva koji se mjeri po njegovoj primjerenosti biću čovjeka.

Ograničenja ovog istraživanja sastoje se u idejnom (teorijskom) pristupu kurikulumu socijalne efikasnosti, zbog čega izostaje razmatranje konkretnih odgojno-obrazovnih sustava ili praksi, a pogled je usmjeren samo na razmatranje onih tendencija u obrazovnim politikama u kojima se vidi prisutnost takve ideologije, odnosno *output* paradigme. Njena prisutnost, međutim, ne isključuje mogućnost postojanja drugačijih nastojanja u odgoju i obrazovanju na bilo kojoj razini, koja u ovom istraživanju nisu razmotrena niti uzeta u

obzir. Dodatno ograničenje je u nedovoljno istraženim socio-kulturnim kontekstima u kojima se kurikulum socijalne efikasnosti može uočiti, zbog čega ovim istraživanjem nismo uvidjeli neke pozitivne strane korištenja određenih principa kurikuluma socijalne efikasnosti. U tom smislu, usmjeravanjem na negativne aspekte kurikuluma socijalne efikasnosti, nije istražena mogućnost integriranja nekih njegovih odrednica u humanistički, pedagoški pristup odgoju i obrazovanju, u kojemu bi on mogao zadobiti onakvo značenje izobrazbe, kakvo je opisano u poglavlju „Odgoj, obrazovanje i izobrazba“. Napominjemo, ipak, da bi takvo nešto iz pedagoške pozicije moglo biti dobrodošlo tek ako bi mjerilo bio čovjek, a ne tržište ili bilo koje drugo čovjeku izvanjsko mjerilo.

Kroz rad smo više ili manje izravno upućivali na neka pitanja koja smatramo ne samo vrijednima pažnje, već i preduvjetom praktičnog bavljenja odgojem i obrazovanjem na bilo kojoj razini. To je ponajprije pitanje etabliranja teorijske pedagoške perspektive, koja nije nužna samo onima koji se bave pedagogijom u znanstveno-teorijskom smislu, već i svakome tko se na bilo koji način bavi intencionalnim i sustavnim odgojem i obrazovanjem. U svrhu većeg povezivanja teorijskog načina promišljanja odgoja i obrazovanja s praktičnim nastojanjima oko tih fenomena, potrebno je dublje istražiti proces kojima se (samo)odgoj i (samo)obrazovanje ostvaruju u čovjeku i jednako tako prirodu odgojno-obrazovnih sadržaja koji se doživljajem i interesom u čovjeku ostvaruju kao poticaj za pokretanje tih procesa. Nadalje, istraživanjem dijalektičnog odnosa čovjeka i društva, odnosno kulture, vidjeli smo da socio-kulturni kontekst služi kao izvor vrijednosti i ostalih prezentacija spram kojih se čovjek samoodređuje, kao i izvor smisla njegovog djelovanja. To nas je navelo na razmišljanje o mogućnosti opravdanosti djelomičnog korištenja kurikuluma socijalne efikasnosti u odgojno-obrazovnim sustavima, jer se njime posreduju vrijednosti nastale u toku razvoja naše kulture. Naime, mišljenja smo da i društvo koje je u velikoj mjeri kapitalističko, te odgojno-obrazovni sustav kojeg uvelike obilježava ideologija socijalne efikasnosti, može pružati mnogo poticaja za samoodređivanje, pod uvjetom da se u njima vodi briga o sposobnosti i slobodi njihovog moralnog i kritičkog prosuđivanja i promjene. Daljnjim bi istraživanjem bilo potrebno, dakle, istražiti one uvjete u kojima bi kapitalističko društvo i kurikulum socijalne efikasnosti bili primjereni čovjeku,

i na koji bi ih način on mogao mijenjati u skladu s moralnom prosudbom nekih vrijednosti, ideja i praksi koje se njima posreduju. U tom nam se smislu otvara i pitanje o tome kako bi ovi promijenjeni socio-kulturni uvjeti, koji su se povijesnim tijekom ljudskim djelovanjem izdiferencirali u našoj kulturi, mogli voditi novim mogućnostima osnaživanja čovjeka u odnosu s tim uvjetima, kao i dovođenja kulture na novu razinu razvoja, kakve mogućnosti ranije u povijesti nisu postojale. Kultura je kontekst čovjekovog života koji mu daje supstancu u samoodređivanju, i u tom smislu, osnaženi pojedinac u njoj može djelovati u smjeru stvaranja novog i drugačijeg društvenog modela. Međutim, problem vezan uz kapitalističko društvo tiče se onih sila koje su se tim povijesnim tijekom odvojile od čovjeka (poput, na primjer, kapitalističkog društvenog karaktera, tržišta i kapitala), postale presnažne da bi pojedinačnim djelovanjem čovjek na njih mogao ostaviti značajan utjecaj, te tako počele vladati društvom, zadavati kriterije i zakonitosti društvenog i/ili čovjekovog djelovanja. To je još jedno pitanje kojemu bi daljnjim istraživanjem bilo vrijedno obratiti pozornost.

## Literatura

- Baranović, B. (2006) Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i u Hrvatskoj: komparativni prikaz. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanja prostornog i sociokulturnog razvoja*, 44 (172/173), str. 181-200.
- Bašić, S. (2007) Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), str. 25-40.
- Bobbit, J. F. (1912) The Elimination of Waste in Education. *The Elementary School Teacher*, 12 (6), str. 259-271.
- Bobbitt, J. F. (2004) Scientific method in curriculum-making. U: Flinders, D. J., Thornton, S. J., ur., *The Curriculum Studies Reader*. Drugo izdanje. New York: RoutledgeFlamer, str. 9-17.
- European Commission (2012) Communication From the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of The Regions: *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012DC0669>[23.03.2018.]
- Europska komisija (2017) Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija: *Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život*. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN>[23.03.2018.]
- Filipović, V. (1934) Pedagogija i aksiologija. *Napredak: časopis za pedagogiju*, 75 (5), str. 199-210.
- Fromm, E. (1978) *Bekstvo od slobode*. Četvrto izdanje. Beograd: Sazvežđa.



- Fromm, E. (1980) *Zdravo društvo*. Drugo izdanje. Beograd: Izdavačka radna organizacija „Rad“.
- Herbart, J. F. (1897) *The Science Of Education, Its General Principles Deducted From Its Aim And The Aesthetic Revelation Of The World*. Drugo izdanje. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Komar, Z. (2012) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Komar, Z. (2015) Izvorna teorijska pedagojska perspektiva. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagojska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 79-113.
- Komar, Z. (2016) Pedagojski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (3), str. 25-36.
- Palekčić, M. (2015a) Uvod u prvo poglavlje. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagojska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 15-20.
- Palekčić, M. (2015b) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagojska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 115-153.
- Palekčić, M. (2015c) Socijalni karakter odgoja i nastava kao forma odgoja. Pedagojska teorijska perspektiva. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagojska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 311-357.
- Palekčić, M. (2015d) Kompetencije i nastava: Obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagojska teorijska*

*perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: Erudita, str. 357-383.

- Papenkort, U. (2015a) Posredovano prisvajanje. Opća teorija odgoja Wolfganga Sünkela. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: Erudita, str. 159-195.
- Papenkort, U. (2015b) Posredovano prisvajanje objektiviranih dispozicija za djelovanje u pedagoškim odgojnim strukturama. Opća teorija nastave Wolfganga Sünkela. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: Erudita, str. 195-209.
- Pranjić, M. (2005) *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Previšić, V. (2007) *Pedagogija i metodologija kurikuluma.* U: Previšić, V. ur., *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura.* Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, str. 15-34.
- Schiro, M. S. (2013) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns.* Drugo izdanje. Los Angeles, Calif.: SAGE Publications.
- Vuk-Pavlović, P. (1996) *Filozofija odgoja.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Vujčić, V. (2013) *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.