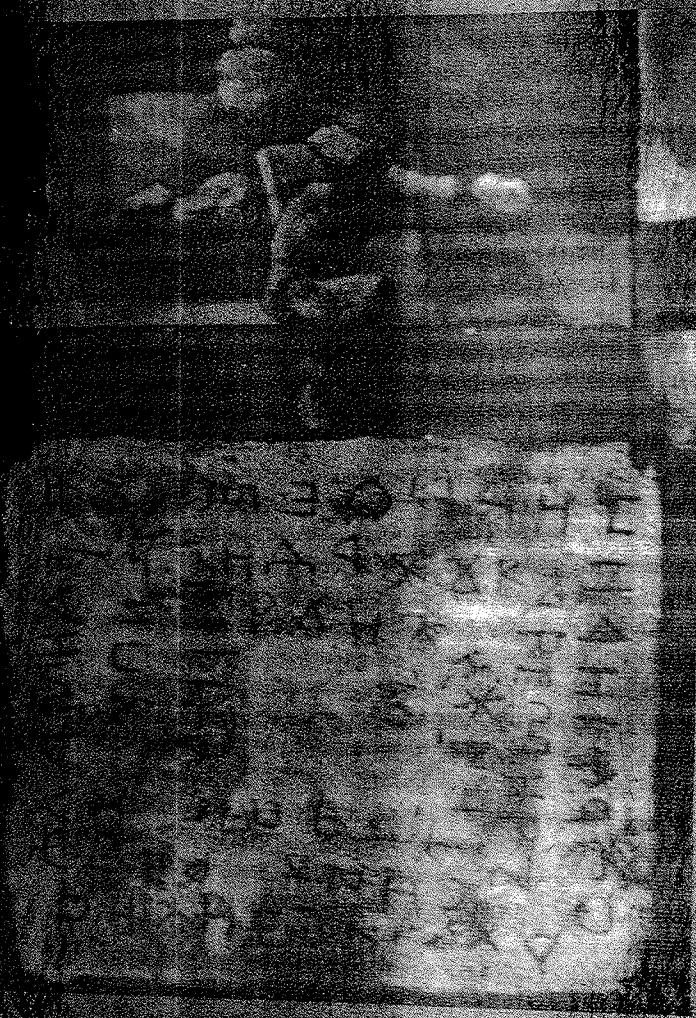


PEDAGOGIJA, OBRAZOVANJE I NASTAVA

svezak

1.



ISBN: 978-9958-16-023-3



9 789958 160233

Nakladnik
Fakultet prirodoslovno-matematičkih
i odgojnih znanosti
Sveučilišta u Mostaru

Za nakladnika
prof. dr. sc. Mario Vasilj

Recenzenti
prof. dr. sc. Svetozar Dunderški
prof. dr. sc. Maja Ljubetić
prof. dr. sc. Branko Rafajac

Urednici
Neven Hrvatić
Anita Lukenda
Slavica Pavlović
Vedrana Spajić-Vrkaš
Mario Vasilj

Lektor
Ivan Baković, prof.

Korica
Humačka ploča, rad akademskog slikara
Krešimira Ledića

Grafička priprema i tisak
Print Team

CIP- Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37(063)(082)

MEDUNARODNA konferencija Pedagogija, odgoj i
nastava (2 ; 2013 ; Mostar)
Pedagogija, obrazovanje i nastava : zbornik
radova. - Mostar : Sveučilište, Fakultet
prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, 2014.- 448
str. : graf. prikazi ; 24 cm

"Drugu međunarodnu znanstvenu konferenciju
Pedagogija, ... u Mostaru od 21. do 23. ožujka
2013. godine."--> predgovor.- Bibliografija i
bilješke uz tekst

ISBN 978-9958-16-023-3

COBISS.BH-ID 21263110

FAKULTET PRIRODOSLOVNO-MATEMATIČKIH I ODGOJNIH ZNANOSTI
SVEUČILIŠTA U MOSTARU

PEDAGOGIJA, OBRAZOVANJE I NASTAVA

Zbornik radova
2. međunarodne znanstvene konferencije
Mostar, 21.- 23. ožujka 2013.

Mostar, svibnja 2014.

Literatura

1. Aspect of Literacy Assessment, Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting, Paris, 2005.
2. Bilandžija, D. (1998), Obrazovanje odraslih – organizacija, marketing i izvođenje. Zagreb: Mardid d.o.o.
3. Brajša, P. (1993), Pedagoška komunikologija – razgovor, problem i konflikti u školi. Zagreb: Školske novine.
4. Bruner, J. (2000), Kultura obrazovanja. Zagreb: EDUCA.
5. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2009), Priopćenja prema programu publiciranja, XI.VI., 8.1.3.
6. Fulgosi, A. (1984), Faktorska analiza. Zagreb: Školska knjiga.
7. <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=656> (3. 2. 2013.)
8. Krković, A. (1978), Elementi psihometrije, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet Zagreb
9. Unicef, Ključna uloga obitelji u životu svakog djeteta, www.unicef.hr/ (11. 1. 2011.)
10. Weber, P. (1968), Elements of Statistics for Market Research, Gosby Lockwood
11. Wehrich, H.; Koontz, H. (1994), Menedžment. Zagreb: Mate d.o.o.

The effects of globalization on educational competence framework educators

Summary

This paper focuses on the changes in the professional competence of education and educators whose critical analysis and tracking in a time of globalization inevitable. According settings pedagogy of lifelong learning, improving personal development retains the competence to support innovative teaching, which requires the use of communication and presentation skills, as well as adequate motivational techniques. Acquisition and expansion of competence while recognizing previously acquired knowledge and skills and the use of different valuation techniques and self-assessment enables: creation and implementation of educational programs and methods, the use of knowledge and skills of teaching and learning styles; implementation of modern technologies in the educational process and the implementation of continuous surveillance procedures and the outcomes thereof.

Keywords: professional competence framework, globalization, pedagogy of lifelong learning.

(Ne)obrazovni i (ne)odgojni ishodi obrazovanja

Dr. sc. **Siniša Kušić**,
Dr. sc. **Sofija Vrcelj**, red. prof.
Dr. sc. **Anita Klapan**, red. prof.
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U radu se analiziraju suvremene koncepcije znanja i obrazovanja temeljene na neoliberalističkoj i neokonzervativističkoj paradigmi. Neoliberalistička i neokonzervativistička koncepcija znanje pretvaraju u robu, a učinkovitost škola isključivo se ogleda u ranglistama i nesmislenim zahtjevima koji su usmjereni na stvaranje „elitnih“ obrazovnih institucija i centara izvrsnosti. Obrazovni standardi, PISA projekt i drugi slični projekti bez kontekstualizacije potiču „poučavanje i učenje za test“ pri čemu se ishodi učenja uzimaju kao jedini ozbiljni indikator obrazovanosti učenika i stanja odgojno-obrazovnog sustava u cjelini. Utjecaj takvih projekata i koncepata obrazovanja očituje se u zanemarivanju onih dimenzija znanja koje nisu u fokusu mjerenja i koja se ne mogu pretvoriti u robu, a to su odgojne vrijednosti poput nenasilja, tolerantnosti prema različitosti(ma), solidarnosti i niz drugih humanih pojavnosti potrebnih u suvremenom svijetu.

Ključne riječi: neoliberalizam, neokonzervativizam, komodifikacija, komercijalizacija, rangiranje, standardizacija, obrazovanje.

Uvod

U europskim strategijama, obrazovanju se pristupa sa stajališta aktualnih i potencijalnih ekonomskih, tehnoloških i socijalnih promjena na globalnoj i nacionalnoj razini. Brojne reforme obrazovanja koje su nastupile u posljednjih nekoliko desetljeća nisu motivirane pedagojskom teorijom i pedagoškom praksom nego globalnom ekonomijom i neoliberalističkom paradigmatom. Zbog tih razloga aktualizira se važnost kritičke analize, preispitivanja dominantnog diskursa reformi i neoliberalne ideologije u obrazovanju (Zajda, 2010).

Iako su obrazovni sustavi u sebi subsumirali kulturu određenog naroda te su imali za cilj očuvanje i prijenos nacionalnih (kulturnih) interesa, u novije doba oni nadilaze nacionalne granice i poprimaju obilježja karakteristična za globalna kretanja i dominantne kulture (Šoljan, 2012). U obrazovnim sustavima diljem svijeta postoji trend promjene diskursa od progresivnog kurikuluma usmjerenog na dijete prema ekonomski usmjerenom strukovnom osposobljavanju. U skladu s time, reforme obrazovnih sustava i kurikulumu te obrazovne politike sve više se usklađuju s

totalizirajućim imperativima diskursa globalne ekonomije, kao što su natjecanje, produktivnost i kvaliteta. U tom kontekstu „znanje i obrazovanje... nisu više cilj, nego su sredstvo koje ne zahtijeva nikakva daljnja promišljanja sve dotle dok se dade opravdati samo kao sredstvo: za prosperitetna tržišta, kvalifikacije za radno mjesto, mobilnost usluga, rast gospodarstva“ (Liessmann, 2008, str. 129).

Zagovaranje ekonomizacije, neoliberalne i neokonzervativističke ideologije, komodifikacije, komercijalizacije, privatizacije, rangiranja i standardizacije temelj je današnjeg obrazovanja te bilo kakvo negiranje ovih fenomena osuđuje na propast.

Suvremeni diskurs u obrazovanju

Analizirajući utjecaj globalizacije moguće je uočiti fenomene koji su doprinijeli razvoju neobrazovnih i neodgojnih ishoda u obrazovanju.

Jedna od posljedica globalizacije je razvoj komodifikacije obrazovanja. U marksističkoj političkoj ekonomiji do komodifikacije dolazi kada se ekonomska vrijednost dodjeljuje nečemu što prethodno nije razmatrano u ekonomskim okvirima. Galopirajuća globalizacija je snažno doprinijela da se komodifikacija proširi na sve aspekte života poput obrazovnog sustava, obitelji, poduzeća, socijalnih politika, nezaposlenosti i invalidnosti. Zastrašujuće je da se komodifikacija očituje čak i u kontekstu bioloških aspekata ličnosti (genetičko inženjerstvo, eugenika), osobina ličnosti i ljudskog ponašanja (socijalni darvinizam, društveni inženjering).

Paralelno s fenomenom komodifikacije, u obrazovanju je snažno izražena neoliberalna ideologija. Neoliberalizam je transformirao obrazovne sustave kao dosljedni dio tržišnog društva, shvaćajući obrazovanje kao industriju, izvor profita, mjesto razvoja konkurentnosti i kompetitivnosti te kao alat za zapošljavanje. Prosvjetiteljska uloga obrazovanja potpuno je zanemarena u diskursu neoliberalizma. Gubitak prosvjetiteljskih vrijednosti te prevlast „ekonomskog modela“ u obrazovnim sustavima vidljiv je iz činjenice da se u nekim zemljama, poput Ujedinjenog Kraljevstva, odgovornost za sveučilišta prebacuje iz ministarstva obrazovanja i znanosti u ministarstvo gospodarstva.

Apple (2004) tvrdi da pored neoliberalizma, postoji još jedna značajna ideologija koja formira današnji obrazovni diskurs, a to je neokonzervativizam. Neokonzervativizam ne predstavlja, kao što bi se moglo pomisliti, suprotnost neoliberalizmu. Jedina razlika koja odvaja neoliberalizam od neokonzervativizma je što prvi inzistira na tržišnom načelu, a drugi na strogim i univerzalnim standardima, a sve u cilju dostizanja „boljeg“ školstva. Zapravo, „neoliberalne vizije kvazi-tržišta obično su praćene neokonzervativnim pritiskom da se regulira sadržaj i aktivnost kroz stvari kao što su nacionalni kurikulumi, nacionalni standardi i nacionalni sustavi evaluacije“ (Apple 2004, str. 23).

U tom kontekstu neoliberalna i neokonzervativistička načela zahtijevaju uvođenje propisa koji su nužno potrebni za sprječavanje kolektivnih interesa koji djeluju kao prepreka natjecanju. U doba globalizacije postavljena su brojna nova pravila, više nego u bilo kojem prethodnom razdoblju. U skladu s time Standing (2011) ističe kako

globalizacija nije doba deregulacije, već reregulacije u kojem su većina novih propisa direktive koje govore ljudima što (ne) mogu. U obrazovanju je snažno izražen politički pritisak i nadzor od države s ciljem da se formira „idealni“ pojedinac prema shvaćanju političkih i korporativnih elita. Upravo iz tog razloga u obrazovnim politikama, kako ističu Clabaugh i Rozycki (1990), prevladava „disciplina forme“ (Učini to na ovaj način! Zašto? Zato jer je tako ispravno.), a ne „disciplina uzroka“ (Učini to na ovaj način! Zašto? Zato što djeluje).

Ideje Georga Orwella o kontroli ljudi (*Veliki Brat*, 1984) i Michela Foucaulta o Panopticonu¹ (*Nadzor i kazna: Rađanje zatvora*, 1975) činile su se nezamislivima unazad nekoliko godina. Ove ideje možemo promatrati kao koncept današnje moći discipliniranja te kao metaforu za moderna „disciplinska“ društva i njihove svenazočne sklonosti promatranju, kontroliranju i normaliziranju. Foucault (1995) ističe kako Panopticon stvara svijest o stalnoj vidljivosti kao obliku moći i vlasti, i kako za dominaciju više nisu potrebni „lanci, rešetke i lokoti“. Oblik ovakve moći moguće je staviti i u kontekst obrazovanja povezujući ekonomski rast moći sa standardima i ishodima obrazovanja kako bi se povećala poslušnost i korisnost svih elemenata (obrazovnog) sustava.

Tržišna usmjerenost u obrazovanju pridonijela je snažnom razvoju komercijalizacije obrazovanja. Mnogi poduzetnici i korporacije osnivaju svoje obrazovne institucije (privatne škole, korporacijska sveučilišta) nudeći razne oblike obrazovanja. Usprkos upitnoj kvaliteti obrazovnog procesa, skrivenoj ispod lijepo uređenih učionica s najnovijom tehnologijom i „celebrity predavača“, garantira se sigurno zapošljavanje završetkom tih obrazovnih programa. Također, sveučilišta sve češće nude „custom-made“ obrazovne programe kojima se stječu akademske kvalifikacije iz neakademske discipline. Ovo ukazuje da je svaki pseudo-obrazovni program prihvatljiv, ako postoji potražnja i ako će kupci platiti taj obrazovni program (Standing, 2011). Također, za primjer možemo uzeti i aktualni bolonjski proces, kojeg Liessman (2008, str. 89) naziva „bijedom europskih visokih škola“. Takozvana „bolonja“ forsira izborne predmete, a izbornost je tržišna kategorija. U tom kontekstu sveučilišta je moguće promatrati kao oblik sajma i tržnice za prodaju znanja i obrazovanja.

Proces privatizacije obrazovanja, na svim razinama obrazovanja, a posebno visokog obrazovanja, sve je zamjetniji temeljem sve očitije komodifikacije i komercijalizacije obrazovanja. Jasne granice između javnog i privatnog obrazovanja u današnje vrijeme se brišu. Tome je pridonio trend smanjivanja ionako skromnih financijskih sredstava od države namijenjenih javnom obrazovanju. Na taj način se izravno ili neizravno stvara prostor za privatizaciju javnog obrazovanja. U skladu s time dovodi se u pitanje razumijevanje obrazovanja kao javnog ili privatnog dobra (Bergen i sur., 2009). Obrazovanje kao javno dobro nije isključivo i ono koristi svima, stoga bi

¹ Panopticon je tip kružne institucionalne ustanove koju je dizajnirao engleski filozof i društveni teoretičar Jeremy Bentham krajem 18. stoljeća. Koncept arhitektonskog dizajna omogućuje „čuvare“ da promatraju (-opticon) sve (pan-) „zatočenike“ u instituciji koji nisu sigurni promatra li ih se. Iako je ovakav koncept detaljnije razrađen za zatvore, Bentham je dizajn zamislio kao osnovni koncept koji je primjenjiv i u drugim ustanovama koje zahtijevaju nadzor (bez fizičke sile) poput škola, poduzeća, bolnica, sanatorija, ustanova za dnevnu skrb itd. Sam Bentham je panopticon opisao kao „nov način stjecanja moći uma nad umom, u mjeri kojoj do sada nema primjera“ (Bentham, 1995).

financiranje trebalo osigurati iz javnih izvora, dok obrazovanje kao privatno dobro koristi isključivo određenoj skupini koja i sudjeluje u financiranju tog obrazovanja. Upravo inicijative poput javno-privatnog partnerstva omogućavaju kohabitaciju privatnog i javnog obrazovanja između kojih će u budućnosti postupno nestati jasna crta podjele (Šoljan, 2012).

Ubrzani razvoj privatizacije obrazovanja uslijedio je i nakon sve češćih kritika usmjerenih na (ne)kvalitetu javnog školstva. Time započinje veličanje vrijednosti privatnih škola koje se u mnogim zemljama tretiraju kao nove paradigme kvalitete. S obzirom da su tržište i korporacijske elite preuzele ključni udio u svakodnevnom obrazovnom životu, ciljevi i ishodi odgoja i obrazovanja mijenjaju se u skladu s interesima tržišta. Kao primjer može poslužiti obrazovni sustav Sjedinjenih Američkih Država. Javno školstvo gubi bitku s privatizacijom, budući da javne vlasti zbog nedostatnih financijskih sredstava gube nadzor nad javnim školskim sustavom. Davis Guggenheim u dokumentarcu *Waiting for Superman* (2010) ukazuje na činjenicu kako je ovo prva generacija Amerikanaca koja je nepismenija od svojih prethodnika. Američki reformatori obrazovanja vjeruju kako je spas u „charter“ školama². Oni „charter“ škole vide kao „magičnu pilulu“ koja će riješiti sve probleme američkog obrazovnog sustava. Međutim, rezultati studije provedene na Sveučilištu Stanford pokazuju da 83% učenika u „charter“ školama postiže iste (46% učenika) ili lošije (37% učenika) rezultate od učenika u javnim školama (CREDO, 2009, str. 44). Zastrašujuća je činjenica da se upisi u školu provode na načelu lutrije (npr. loto, bingo). Svaki učenik koji se prijavi za upis u školu dobije broj, a potom se iz bubnja izvlače loptice s brojevima.

Koncept brojeva, lista i pobjednika sve je očitiji u obrazovnim politikama svih zemalja. Tako su reforme obrazovanja u posljednja dva desetljeća motivirane lošim pozicioniranjem na rang-listama. Nisko pozicioniranje na raznim rang-listama u većini zemalja dovodi do, kako navodi Liessman (2008, str. 64), „stanovite kolektivne depresije“. Promatrajući današnje obrazovanje moglo bi se reći kako je visoko pozicioniranje na nekoj od brojnih rang-listi jedan od najvažnijih ciljeva i ishoda obrazovanja.

Rangiranje učenika rezultiralo je da učenici postaju „lovci na ocjene“. Rangiranje obrazovnih sustava i obrazovnih institucija provodi se na nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj razini. Jedan od najboljih primjera globalnog rangiranja u obrazovanju je Program međunarodnog ocjenjivanja znanja i vještina učenika (PISA). Na temelju uspjeha postignutog u procjenjivanju znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika u području čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti rangiraju se zemlje čiji su učenici bili uključeni u PISA program.

Jedno od najpoznatijih međunarodnih rangiranja sveučilišta je Akademsko rangiranje svjetskih sveučilišta (*Academic Ranking of World Universities – ARWU*), koje provodi Centar za sveučilišta svjetske klase (CWCU) na Jiao Tong sveučilištu u Šangaju. Akademsko rangiranje svjetskih sveučilišta provodi se svake godine na temelju šest objektivnih pokazatelja (ARWU, 2012). Lista akademskog rangiranja svjetskih

² „Charter“ škole su škole sa privatnom upravom koje se financiraju jednim dijelom iz gradskog proračuna (po učeniku) i drugim dijelom iz privatnih donacija.

sveučilišta uzima se kao temelj za utvrđivanje nacionalnih jakih strana i slabosti, kao i za usmjeravanje reformi i osmišljavanje novih inicijativa. Ovakvo rangiranje sveučilišta rezultiralo je da se kvaliteta znanstvenog rada prvenstveno promatra iz perspektive kvantitete objavljenih radova u točno „propisanim“ časopisima, odnosno kada govorimo o nastavnom radu u visokoškolskim institucijama o postotku prolaznosti studenata i broju „celebrity“ profesora. Kvaliteta više nije određena sadržajem nego formom i jednostavnim kvantificiranjem.

Rangiranje obrazovnih institucija na nacionalnoj i lokalnoj razini postalo je svakodnevnica. U kontekstu Hrvatske, rangiranje škola i učenika provodi se kroz projekt državne mature koji provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO). Rangiranje se provodi na temelju uspjeha koji učenici postižu iz određenih predmeta. Iako bi se državnom maturom trebala vrjednovati znanja, vještine i sposobnosti koje su učenici stekli tijekom četverogodišnjeg školovanja u skladu s propisanim nastavnim planovima i programima, državna matura je osmišljena prema gimnazijskom planu i programu, a potpuno je ignorirala strukovne planove i programe. Učenici koji su završili neku četverogodišnju strukovnu školu i htjeli bi nastaviti školovanje na nekom od visokih učilišta moraju položiti državnu maturu koja nije u skladu s onime što su učili tijekom svog srednjoškolskog obrazovanja. Rezultat toga je da veliki broj učenika odlazi na privatne instrukcije koje mora dodatno plaćati kako bi se pripremio za ispite iz državne mature. Brojne privatne obrazovne ustanove prepoznale su to kao mogućnost zarade te na temelju ponude i potražnje organiziraju programe pripreme za državnu maturu. S druge strane, državna matura je samo jednim dijelom zamijenila prijemne ispite za upis na visoka učilišta. Mnoga visoka učilišta i dalje provode svoje interne prijemne ispite za upis budućih studenata. Kao što navodi Šoljan (2011, str. 38) „još uvijek nije jasno u kojoj mjeri uspjeh na državnoj maturi utječe na unapređivanje kvalitete školskog sustava, a koliko služi kao iskaznica učenicima za upis na visoka učilišta“.

Dominantnu ideologiju rangiranja Liessman (2008, str. 67 – 74) vidi kao normativno nasilje koje iz obrazovanja istiskuje „humanističke ideale“ pri čemu „rang-lista potvrđuje iskonsko povjerenje u hijerarhijski poredak svijeta koje se nije moglo uzdrmati nikakvom revolucijom“. U takvom diskursu potpuno su zanemareni ideali o ljudskim pravima, socijalnoj pravdi, toleranciji, solidarnosti i suradnji. Upravo rangiranje, kao posljedica globalizacije koja razvija sve složenije oblike socijalnog raslojavanja, „ima potencijala za generiranje daljnje polarizacije i socio-ekonomske podjele u društvu, koje će vjerojatno prouzročiti nezadovoljstvo i društveni sukob“ (Zajda, 2010, str. IX). Razvidno je kako su administratori preuzeli vlast nad obrazovanjem namećući ekonomske indikatore učinkovitosti.

Paralelno s rangiranjem obrazovanja ide i standardizacija obrazovanja. Sve učestaliji trend da se standardiziraju različiti oblici ljudskog ponašanja i djelovanja, odrazio se velikom mjerom i na obrazovanje. Standardizacija obrazovanja, jednako kao i rangiranje, odvija se kako na nacionalnoj tako i na globalnoj, međunarodnoj razini. Primjere standardizacije na nacionalnoj razini nalazimo u razvoju nacionalnih kurikuluma i obrazovnih standarda te provođenju vanjskog vrjednovanja kroz nacionalne ispite i državnu maturu. Kao najbolji primjer standardizacije obrazovanja

na međunarodnoj razini je OECD-ov PISA program, ali i velikim dijelom bolonjski proces. Rangiranje obrazovnih sustava proizvelo je i standardiziranje nacionalnih obrazovnih politika, čime su se zanemarila kontekstualna obilježja pojedine zemlje i nacionalni interesi. Tako je u obrazovanju postalo jedino važno ono što se ispituje PISA testovima u kojima nema ni traga odgojnim vrijednostima. Erozija odgoja u odgojno-obrazovnim institucijama dovela je do toga da se mladi ljudi potpuno odvajaju od svoje kulture.

Standardizacija obrazovanja uvelike je promijenila procese učenja i poučavanja. Iako se često zagovara poučavanje u središtu kojega je učenik, standardizacija obrazovanja u samo središte obrazovnog procesa stavlja izvana postavljene ciljeve. Izvana postavljenim ciljevima, koji su određeni od međunarodnih organizacija poput OECD-a, Svjetske banke, Svjetske trgovinske organizacije (WTO), podređuje se cjelokupan odgojno-obrazovni rad. Ekonomski model nametnuo je u obrazovanju općeprihvaćene vrijednosti poput produktivnosti, učinkovitosti, kontrole kvalitete, standarda i kompetencija. Upravo obrazovni standardi prožimaju reforme gotovo u svim zemljama koje posežu u svoje obrazovne sustave radi njihova „unapređenja“. U osnovi koncepta uvođenja obrazovnih standarda leži pokušaj primjene ekonomskih modela učinkovitosti i provjere kvalitete obrazovnog sustava koji je prihvaćen od obrazovne politike kao neupitan i snažno poduprt od međunarodnih organizacija (Palekčić, 2007). Kao što je istaknuo i Ratke (2003 prema Palekčić, 2007) radi se o ekonomiziranju i tehnologiziranju odgoja odnosno o odgojnoj znanosti OECD-a. U skladu s time škole su postale „poligoni za treninge prema tajnim nastavnim planovima OECD-ovih ideologa“ (Liessmann, 2008, str. 73).

Uvođenje obrazovnih standarda rezultiralo je preneglašavanjem obrazovanja, zanemarivanjem odgoja i redukcijom znanja na mjerljiva znanja. Razvidno je da se kroz obrazovne standarde preferiraju samo određene kompetencije odnosno čitalačka, matematička i prirodnoznanstvena pismenost (u skladu s PISA testovima), a druge su u potpunosti zanemarene. Nedovoljna ili nikakva pozornost posvećuje se socijalnim, emocionalnim, moralnim i etičkim, tjelesnim, umjetničkim, razvojnim i osobnim kompetencijama koje se ne mogu operacionalizirati i standardizirati. Sve navodi na zaključak da se znanje reducira na mjerljiva znanja odnosno da se kompetencije osiromašuju za one dimenzije koje nisu objektivno mjerljive čime odgoj i obrazovanje postaju nepotpuni. Obrazovni standardi predstavljaju u teorijsko-metodološkom smislu nazadovanje odnosno naglašenu normiranost i pragmatizam u odlučivanju (Palekčić, 2007). Obrazovna politika školi postavlja normativna očekivanja o tome što se od nje očekuje, a postavljanje standarda se opravdava potrebom osiguravanja veće kvalitete škole i njezine učinkovitosti glede postignuća učenika. Uvažavajući činjenicu da je „out-put orijentacija“ obilježje američkog školstva, Sjedinjene Američke Države mogu poslužiti kao primjer koji potkrjepljuje navedeno da se od mnogih različitih standarda niti jedan standard ne odnosi na djelovanje i odgovornost odnosno na socijalno-emocionalne kompetencije (Linn, 2000).

Dostizanje standarda i mjerenje postignuća učenika kontrolira se standardiziranim testovima putem vanjskog vrjednovanja uz pomoć nadležnih institucija. Može se reći da nepedagoški motivirana reforma odgoja i obrazovanja preneglašava vrijednost

testiranja, psihometrije i institucija za vanjsko vrjednovanje. Time se pojam obrazovanja reducirao na „funkcionalističko-pragmatističku dimenziju“ (Palekčić, 2007, str. 100). Upravo PISA predstavlja model funkcionalističko-pragmatističkog obrazovanja i shvaća se kao upravljački instrument obrazovne politike i birokracije. Postavljeni obrazovni standardi odnosno dominantni zadatci u standardiziranim testovima postaju „jedino bitno“ za rad nastavnika, nastava postaje ogledalo testova, a jedino provjerljivi ishodi učenja postaju jedini ciljevi odgoja i obrazovanja. „Poučavanje za test“ jedina je posljedica ovakvog odgoja i obrazovanja, a učinkovitost školskog sustava i rada nastavnika pokazuje se kao najvažniji kriterij u evaluaciji. Kako bi se učenici dodatno (ekstrinzično) motivirali za učenje osmišljavaju se monstruozni projekti poput eksperimentalnog programa koji se provodi u četiri američka grada. U okviru tog programa učenici su plaćeni za učenje pa tako dobivaju dva dolara za svaku knjigu koju su pročitali, plaćeni su ako postignu i zadrže dobre ocjene te za dobro ponašanje i pohađanje nastave (Standing, 2011).

Ako su odgoj i obrazovanje nositelji identiteta nekog društva, onda je logično da svako društvo raspravlja o ciljevima odgoja i obrazovanja. Takve rasprave ne mogu izjedriti konačan i jedinstven odgovor koji bi vrijedio zauvijek i svugdje iz razloga što su ciljevi odgoja i obrazovanja usko povezani s prirodom i idealima pojedinog društva. Materijalizacija odgojno-obrazovnih ciljeva kroz institucije, u uvjetima sveopće komodifikacije i komercijalizacije osakaćuje odgoj i obrazovanje te forsira dimenziju obrazovanja. Na tragu takvih razmišljanja škole su organizirane za obrazovanje, a ne za odgoj, iako se neopravdano pod obrazovanjem misli na mjerljiva znanja budući da etimologija riječi „obrazovanje“ upućuje na nešto sasvim drugo. Sve ovo ukazuje na trend škola da partikularno gledaju na dijete što je u raskoraku s holističkim³ konceptom shvaćanja djeteta (Kušić, 2011).

Odgojno-obrazovni proces ima svoju odgojnu i obrazovnu dimenziju, ali i svoj individualni i društveni aspekt (Bognar, Matijević, 2002). Niz je razloga zbog kojih možemo vjerovati da su škole, točnije rečeno društva, zakazale u poticanju odgojnih vrijednosti. Promatrajući uvriježene obrazovne politike i rasprave o odgoju i obrazovanju može se zaključiti da mnoga društva u globalizacijskim uvjetima trebaju kompetentne radnike koji će osigurati naciji da (p)ostane kompetentna na svjetskom tržištu. U pitanje se dovode ciljevi poput „autonomije subjekta, suverenost pojedinca, odgovornost jedinice... samosvijest, duhovno prožimanje svijeta... životnost, socijalne kompetencije i radost učenja“, a kao tajni cilj današnjeg obrazovanja ili bolje reći osposobljavanja je „ne misliti vlastitom glavom“ (Liessmann, 2008, str. 61 – 78). Razumijevanje, nekoć osnova duhovno-znanstvene djelatnosti, u potpunosti je izbačeno iz današnjeg obrazovnog procesa. To svjedoči i činjenica kako se prilikom definiranja ishoda učenja ne smije upotrebljavati glagol razumjeti. Opće obrazovanje i formiranje ličnosti potpuno su zanemareni budući da se ono

³ U holističkom konceptu dijete se shvaća kao „jedinstvena, cjelovita i neponovljiva osoba – osobnost, a ne kao skup ili – pretencioznije – sustav znanstvenom opažanju pozitivistički dostupnih, objektivnih diskretnih obilježja“ (Mušanović, 1998, 26). Prema holističkom načelu dijete se ne može reducirati ni na kakav, ma kako kompleksan, model (dijete kao racionalno, moralno, radno i sl. biće). Poznato je da suvremeni složeni modeli čovjeka i ljudskog ponašanja napuštaju ideju izoliranog agregatnog predstavljanja čovjeka kao skupa obilježja iz kojih se potom objašnjava ljudski svijet i čovjeka.

što se naziva obrazovanjem i standardi obrazovanog pojedinca ravnaju prema vanjskim čimbenicima kao što su „tržište, sposobnost upošljavanja, mobilnost, kakvoća odredišta i tehnološki razvitak“ (Liessmann, 2008, str. 78). Zdrav razum i povijesni razvoj odgoja i obrazovanja ukazuje na to da suvremeno demokratsko društvo zahtijeva mnogo više: ono zahtijeva djecu i mlade ljude koji posjeduju određene osobine ličnosti, socijalnu svijest, kritičko mišljenje, individualnu i socijalnu odgovornost i svjesnost o globalnim problemima (Soder i sur., 2001). Svako dijete je puno više od budućeg zaposlenika. Inteligencija i sposobnosti svakog djeteta daleko su složeniji od njegovih rezultata na standardiziranim testovima. Jedno od osnovnih načela u razvoju djeteta je postojanje sinergijskog odnosa između različitih područja razvoja (socio-emocionalno, moralno, fizičko...).

Ovakav diskurs obrazovanja doveo je do značajnih promjena u kurikulumima odgoja i obrazovanja. Promjene se prvenstveno očituju u usmjeravanju odgojno-obrazovnih sadržaja prema zahtjevima tržišta. U prilog tome ide činjenica kako se, pod pritiskom međunarodnih financijskih institucija, u kurikulume osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja „uguravaju“ sadržaji s ciljem razvoja poduzetničkih kompetencija. S druge strane, izbacuju se, u današnje vrijeme, „nekorisni“ sadržaji. U tom kontekstu, društveno-humanističke znanosti naročito su osjetljive, kao najmanje tržišno aplikativne. Umjesto učenja o kulturi, umjetnosti, povijesti, međuljudskim odnosima i brojnim socijalnim kompetencijama, u kontekstu skrivenog kurikuluma djeca moraju naučiti kako biti učinkoviti potrošači, zaposlenici i poslodavci.

Školski, razredni i predmetni kurikulum treba integrirati odgojnu i obrazovnu dimenziju. Odgojna dimenzija ne smije biti izdvojena nego integrirana i prožeta kroz sva odgojno-obrazovna područja, nastavne predmete, međupredmetne i međukurikularne teme. Uloga škole jest da obrazuje, ali i da odgaja pa možemo reći da su ova dva pojma u konstantnom međusobnom suodnosu. Djeca su socijalna bića stoga je potrebno osigurati različite aktivnosti za stjecanje socijalnih kompetencija; djeca su moralna bića stoga je potrebno osigurati sadržaje za moralni odgoj; djeca su sklona umjetnosti, stoga je potrebno osigurati mogućnost slobodnog umjetničkog izražavanja; tjelesna kondicija djece je u opadanju stoga je potrebno osigurati tjelesni odgoj i znanja o pravilnoj prehrani...

Sve očiglednijim postaje paradoks u našim školama. Roditelji, nastavnici i država žele odgoj i obrazovanje koje će djeci i mladima osigurati da postanu cjeloživotni učenici koji su sposobni voljeti, raditi i djelovati kao odgovorni članovi zajednice. Bez obzira na navedeno mi i dalje nismo uključili ove vrijednosti u naše škole nego je primarni fokus na rangiranju, testiranju i standardizaciji. Škole su tako postale agencije za akreditaciju. U skladu s time obrazovanje se prema Meyeru i Rowanu (1983, str. 73) shvaća kao „školsko pravilo: Obrazovanje je kada certificirani učitelj poučava registrirane učenike o standardiziranim kurikulumskim temama u akreditiranim školama“. Današnje obrazovanje i obrazovne institucije potiču razvoj inverzija. Tako se u obrazovnim institucijama poistovjećuje proces i suština, nastava s učenjem, fluentno izražavanje sa sposobnošću kazivanja nečeg novog, prelazak u viši razred s obrazovanjem, diploma sa stručnošću. Glavni proizvod obrazovanja postale su diplome i certifikati, koji bi trebali osigurati mogućnost zapošljavanja, a ne cjelokupni osobni razvoj čovjeka.

Umjesto zaključka

Unatoč „reformskim zahvatima“ još uvijek postoji negativna ocjena vrijednosti obrazovanja jer se smatra da škola nije usklađena sa zahtjevima tržišta. U mnogim obrazovnim politikama kao prioritet se ističe kreiranje obrazovnog sustava koji će osigurati razvoj kompetencija potrebnih za tržište rada. Zamjenjujući obrazovanje pojmom osposobljavanja, povećanje specijalizacije, skraćivanje vremenskog trajanja raznih oblika obrazovanja (npr. jednotjedni/mjesečni tečajevi), usmjeravanje na obrazovne standarde i ishode učenja, uvođenje novih besmislenih akademskih stupnjeva (npr. prvostupnik/baccalaureus) uvođenje kreditnog bodovnog sustava u srednjoškolsko strukovno obrazovanje (ECVET) i visokoškolsko obrazovanje (ECTS) odgovara raznim neoliberalnim i neokonzervativističkim načelima i normama.

Obrazovanje i ispiti postaju sve lakši, kako bi se povećao broj upisanih studenata i postotak prolaznosti, a sve s ciljem što veće zarade. Ako postotak prolaznosti na obrazovnom programu padne ispod određene razine, nadležna tijela koja kreiraju obrazovnu politiku dovode u pitanje budućnost i opstojnost obrazovnog programa. U današnje vrijeme primjetan je trend poskupljivanja školarina, pa tako školarine u nekim „elitnim“ obrazovnim institucijama dosežu iznose godišnjih primanja opravdavajući to „kvalitetom“ i „izvršnošću“ obrazovanja koje nude te sigurnog zapošljavanja nakon završetka njihovih obrazovnih programa. Iako se u mnogim europskim i nacionalnim dokumentima obrazovanje često spominje kao ključni faktor za zapošljavanje, obrazovanje se prodaje kao investicija koja nema ekonomsku isplativost za većinu kupaca. Kako ističe Standing (2011) to je „jednostavno prijevera“ budući da svakodnevno svjedočimo velikom broju visoko obrazovanih mladih ljudi koji su nezaposleni ili su zaposleni na niskokvalificirana radna mjesta. Također, brzo zastarijevanje znanja odnosno trend da iz godine u godinu nestaju pojedina, a pojavljuju se nova zanimanja dovodi do toga da se današnje generacije učenika školuju za nešto što sutra ne će biti potrebno. Čak se i vrijednost cjeloživotnog učenja, u osnovi kojega je naučiti učiti, promatra isključivo u kontekstu trajne zapošljivosti te se opravdava terminima poput fleksibilnosti.

Obrazovanje koje se temelji na ekonomskom modelu sa standardizacijom kao temeljem obrazovne politike nema budućnosti. Stoga, kao što ističu Sahlberg i Oldroyd (2010, str. 284), obrazovne politike, sustavi, institucije i pedagogije moraju se usmjeriti na promicanje kreativnosti i suradnje budući da „rekonceptualizacija kreativnosti kao ključnog prioriteta u obrazovnim reformama“ predstavlja temelj za unapređenje Europe. Međutim, mnoge obrazovne reforme idu u suprotnom smjeru. U traganju za Svetim gralom – višim standardima i boljim rangiranjem na međunarodnim ljestvicama – obrazovni sustavi i obrazovanje postaju sve više standardizirani i usmjereni na usklađene okvire i obrazovne standarde.

Smisao je potrebno tražiti u personaliziranom i kontekstualiziranom odgoju i obrazovanju, poštivanju individualnih razlika i razvijanju jedinstvenih talenata kod učenika. U skladu s time potrebno je zagovarati ponovnu humanizaciju odgoja i obrazovanja s ciljem punog razvoja ljudske ličnosti te povezati vrijednost odgoja i obrazovanja sa općim ljudskim vrijednostima, ljudskim pravima i slobodama kao osnovnim područjima čovjekovog života.

Literatura

1. Apple, M. W. (2004), Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, Vol. 18. No.1. pp. 12 – 44.
2. ARWU – Academic Ranking of World Universities (2012), Copyright © 2012 Shanghai Ranking Consultancy. Preuzeto 3. 5. 2013. s <http://www.shanghairanking.com/index.html>.
3. Bentham, J. (1995), *The Panopticon Writings*. (Ur. Božovič, M.) London: Verso Books. Preuzeto 14. 4. 2013. s <http://cartome.org/panopticon2.htm#XXI>
4. Bergan, S., Guarga, R., Polak, E. E., Sobrinho, J. D., Tandon, R., Tilak, J. B. G. (2009), *Public Responsibility for Higher Education*. Paris: UNESCO.
5. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Clabaugh, G. K., Rozycki, E. G. (1990), *Understanding Schools: the Foundations of Education. Chapter 9 – Controlling the School: Institutionalization*. New York: Harper & Rowe. Preuzeto 2. 4. 2013. s <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Institutionalization.html>
7. CREDO (2009), *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States*. Stanford: Stanfor University, Center for Research on Education Outcomes. Preuzeto 4. 4. 2013. s http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf
8. Foucault, M. (1995), *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. (Part three: Discipline/ 3.Panopticism). New York: Vintage Books. str. 195 – 228. Preuzeto 14. 4. 2013. s <http://foucault.info/documents/disciplineAndPunish/foucault.disciplineAndPunish.panOpticism.html>
9. Kušić, S. (2011), Školska kultura i odgojno djelovanje škole. U: Pejčić, J. (ur.), *Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе* (Vaspitanje za humane odnose – problemi i perspektive). Niš: Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu. str. 254 – 265.
10. Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
11. Linn, R. L. (2000), Assessments and Accountability. *Educational Researcher*, 29, 4 – 6.
12. Meyer, J. W., Rowan, B. (1983), The Structure of Educational Organizations. U: Baldrige, J. V., Deal, T. E. (eds.) *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkely, CA: McCutcheon Pub. Corp. pp. 60 – 87.
13. Mušanović, M. (1998), Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.) *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: zbornik radova međunarodnog znanstvenog kolokvija Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
14. Palekčić, M. (2007), Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga. str. 39 – 115.
15. Sahlberg, P., Oldroyd, D. (2010), Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable Development. *European Journal of Education*, 45(2), str. 280 – 299.
16. Soder, R., Goodlad, J. I., McMannon, T. J. (2001), *Developing democratic character in the young*. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Standing, G. (2011), *The Precariat: The New Dangerous Class*. Website copyright © 2013 Bloomsbury Academic. Preuzeto 17. 2. 2013. s <http://www.bloomsburyacademic.com/view/The-Precariat/book-ba-9781849664554.xml>
18. Šoljan, N. N. (2012), Različite pedagoške kulture – različite pedagogije: Kontrastivni diskurs o globalnim pedagoškim kulturama i pedagogijama u nastajanju. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura (Svezak 1)*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. Str. 32 – 47.
19. Zajda, J. (2010), Globalisation and the Politics of Education Reform. U: Zajda, J., Geo-Jaja, M. A. (ur.), *The Politics od Education Reforms*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

(Non)educational outcomes of education

Summary

This work analyses the contemporary concepts of knowledge and education based on a neoliberal and neoconservative paradigm. Neoliberal and neoconservative concept transform the knowledge into goods, and views the efficiency of schools as exclusively reflected in the ranking lists and absurd demands directed towards creating “elite” educational institutions and centres of excellence. Educational standards, PISA project and other similar projects lacking contextualization, encourage “teaching and learning to pass the test” whereby learning outcomes are considered the only real indicator of how well the students are educated, as well as an indicator of the state of the entire education system. The influence of such education projects and concepts is visible in the neglect of those dimensions of knowledge which are not in the focus of measurements and which cannot be transformed into goods, and those are educational values such as non-violence, tolerance of diversity, solidarity and a number of other attributes which are necessary in the contemporary world.

Keywords: neoliberalism; neoconservatism; commodification; commercialization; ranking; standardization; education.